Förderung „lernbehinderter" Schüler durch Rollenspiel

Ein Beitrag zur Entwicklung einer Interaktionspädagogik der „Lernbehinderten"

Dissertation
zur Erlangung eines Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von

Birgit-Susanne Klosterkötter

Bad Driburg

Drucklegung: November 1977

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0030

Förderung „lernbehinderter" Schüler durch Rollenspiel

Ein Beitrag zur Entwicklung einer Interaktionspädagogik der „Lernbehinderten"

Dissertation
zur Erlangung eines Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von

Birgit-Susanne Klosterkötter

Bad Driburg

Drucklegung: November 1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten:
Prof. Dr. A. Reinartz
Prof. Dr. Dr. S. Keil

Tag der mündlichen Prüfung: 21.12.1976

All denen möchte ich danken, die zur Anfertigung dieser Schrift beigetragen haben.
Dies betrifft vor allem Prof. Dr. Anton Reinartz, der mir langezeit als hilfreicher Diskussionspartner zur Seite stand. Ebenso danken möchte ich Prof. Dr. Dr. Siegfried Keil sowie meinen Kollegen und Beratern an der PH Ruhr Dortmund Dr. Rudolf Kretschmann und Dr. Friedrich Masendorf sowie dem Kollegium der Sonderschule Langemaß. Nicht zuletzt gilt mein Dank meinen Mitarbeitern und Freunden Bärbel Baeuerlein und Elke Stankewitz, meiner Mutter Hilde Ahlefelder sowie meinem Mann Joachim.

"Wenn die 'Kultur' des Lehrers Teil des Bewußtseins des Kindes werden soll, dann muß die 'Kultur' des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein."

B. Bernstein
1970

Inhaltsverzeichnis

		Seite
VORWORT		I
1.	BEHINDERUNG - LERNBEHINDERUNG - LERNBEHINDERTE	1
1.1.	Allgemeine Definition von "Behinderung"	1
1.1.1.	Die Relativität der Behinderung	7
1.1.2.	Einschränkung der Relativität	15
1.1.3.	Mehrfachbehinderungen	18
1.1.4.	Die pädagogische Relevanz von Behinderung	20
1.2.	Zur Definition von "Lernbehinderung"	27
1.2.1.	Die Population: Abgrenzung und Einteilung "lernbehinderter" Schüler	27
1.2.2.	"Lernbehinderung" als Behinderung (?)	31
1.2.2.1.	Definition von "Lernbehinderung" auf personaler Ebene	34
1.2.2.1.1.	Die (medizinische) Bestimmung von "Lernbehinderung nach der Schwachsinnshypothese	34
1.2.2.1.2.	Die Bestimmung von "Lernbehinderung" nach empirischen Kriterien	41
1.2.2.1.3.	"Schulversagen" als personales Defizit (?)	52
1.2.3.	Definition von "Lernbehinderung" auf sozialer Ebene (Bestimmung von "Lernbehinderung nach soziokulturellen Kriterien)	63
1.3.	Zusammenfassende Überlegungen zur Definition von "Lernbehinderung" als "Behinderung"	83
2.	"LERNBEHINDERUNG" UNTER INTERAKTIONISTISCHEM ASPEKT	88
2.1.	Interaktionistischer Ansatz der Sozialisationstheorie	90
2.1.1.	Rolle und Symbol	90
2.1.2.	Abgrenzung des Interaktionismus zur konventionellen Rollentheorie	93
2.1.3.	Interaktive Kompetenz	99
2.1.4.	Interaktionsmodell der Sozialisation	105
2.2.	Interaktionistische Analyse der Schulsituation	108
2.2.1.	Milieubruch und Interaktionsstörungen	110
2.2.2.	Stigmatisierung oder Interaktionspädagogik	114

		Seite
3.	ROLLENSPIEL ALS INTERAKTIONSPÄDAGOGISCHES INSTRUMENT ZUR FÖRDERUNG "LERNBEHINDERTER" SCHÜLER	122
3.1.	Die zentrale Funktion von Spiel und Rollenspiel im Sozialisationsprozeß	122
3.2.	Rollenspiel als interaktionspädagogisches Instrument	127
3.2.1.	Kompensatorische und emanzipatorische Funktionen des Rollenspiels	128
4.	ZUR METHODIK UND DIDAKTIK DER FÖRDERUNG "LERNBEHINDERTER" KINDER DURCH ROLLENSPIEL	138
4.1.	Motivationale Aspekte	139
4.1.1.	Vorbedingungen in Schule und Elternhaus	139
4.1.2.	Spielmotivation und "Lernbehinderung"	141
	1. Spielprinzip: Einbringen eigener Bedürfnisse	142
	2. Spielprinzip: Freiheit und Selbstbestimmung	143
	3. Spielprinzip: "Dosierte Diskrepanzerlebnisse"	144
	4. Spielprinzip: Rollenwechsel und Rollenumkehr	145
4.1.3.	Aspekte des Spielleiterverhaltens	146
	1. Ermöglichung einer angstfreien Spielatmosphäre	147
	2. Der Spielleiter als Identifikationsmodell	147
	3. Beobachtung und Diagnose der Kinder	148
	4. Animation	148
4.2.	Spielphasen und Spielformen	149
4.2.1.	Phase des gebundenen Spiels: Interaktionsspiele und Klangexperimente (Lockerungsübungen, Sensibilisierungsübungen, Kooperationsübungen, Klangexperimente)	150
4.2.2.	Phase der Erkundung und Organisation - kompensatorisches Rollenspiel -	158
4.2.2.1.	Information	158
4.2.2.2.	Spielvorbereitung	160
4.2.2.3.	Konfliktdefinition	161
4.2.2.4.	Entwicklung einer Spielszene: "Ausländer auf dem Wochenmarkt"	170
	1. Handlung	170
	2. Rollen und Rollenverteilung	170
	3. Spielentfaltung	172

Seite

4.2.2.5. Darstellen der Spielszene 174
4.2.2.6. Reflexion des Spiels mit den Kindern 180
4.2.2.7. Erfahrungstransfer: Spielfest 182
4.2.2.8. Zusammenfassung: Rollenspiel "Ausländer auf dem Wochenmarkt" 186
4.2.3. Phase der Konfliktbewältigung - emanzipatorisches Rollenspiel - (Spielanstoß) 189
4.2.3.1. Spielvorbereitung (Aggressionsspiele) 190
4.2.3.2. Entwicklung einer Spielszene: "Peggys Mütze" 192
1. Spielentfaltung (pantomimisch, sprachlich) 192
2. Handlungsentfaltung 192
3. Rollendefinition 193
4.2.3.3. Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien durch Rollenspiel 195
1. Lösung: Rollenspiel "Peggys Vater hilft" 196
2. Lösung: Rollenspiel "Der Rektor bringt Thomas nach Hause" 198
2. veränderte Lösung: "Thomas will sich entschuldigen 200
3. Lösung: Rollenspiel "Peggy schwänzt die Schule 202
4. Lösung: "Peggy arbeitet auf dem Markt" 205
4. erweiterte Lösung: "Peggy ist wieder in der Schule 207
5. Lösung: "Thomas darf nicht mitspielen" 210
6. Lösung: "Peggys Geburtstag" 214
4.2.3.4. Reflexion der verschiedenen Konfliktlösungen 218
4.3. Rollenspielschema 220

5. ZUR AUSWIRKUNG VON ROLLENSPIELEN AUF DIE INTERAKTIVE INKOMPETENZ "LERNBEHINDERTER" SCHÜLER 242
5.1. Methodische Verfahren zur Messung interaktiver Kompetenz 242
5.2. Organisation der Durchführung der Untersuchung 245
5.3. Beschreibung der Schulklasse und der Schüler 247
5.4. Möglichkeit zur Effektivitätskontrolle des Rollenspiels durch Soziogrammdaten 255
5.4.1. Fragestellungen 257

		Seite
5.4.2.	Bearbeitung der Fragestellungen	258
5.4.3.	Zusammenfassung aller vier Fragestellungen	268
5.5.	Effektivitätskontrolle des Rollenspiels durch die Faktorenanalyse	269
5.6.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	280
5.7.	Kritische Diskussion der Effektivität von Rollenspielen	287
6.	ROLLENSPIEL IN DER LERNBEHINDERTENPÄDAGOGIK	290
6.1.	Interaktionspädagogisches Rollenspiel mit "Lernbehinderten"	290
6.2.	Vermittlung interaktiver Kompetenz in kompensatorischen und emanzipatorischen Rollenspielen	293
6.2.1.	Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer und Schüler	294
6.2.1.1.	Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer	296
6.2.1.2.	Förderung interaktiver Kompetenz der "Lernbehinderten"	298
6.3.	Schulorganisatorische und curriculare Aspekte	303
ANMERKUNGEN		306
ALPHABETISCHES LITERATURVERZEICHNIS		327
ANHANG		

VORWORT

Das erziehungswissenschaftliche Programm, zu dessen Realisierung diese Untersuchung einen theoretischen und praktischen Beitrag leisten will, lautet: Entwicklung einer Interaktionspädagogik der "Lernbehinderten".

Interaktionspädagogik heißt Wissenschaft von der Erziehung zur Interaktionsfähigkeit. Unter diesem Titel werden seit dem Ende der sechziger Jahre sozialpsychologische und soziolinguistische Theorien mit spiel- und theaterpädagogischen Praktiken zusammengefaßt. Gemeinsam ist ihnen das Ziel, didaktische und methodische Konzepte zur Vermittlung derjenigen Qualifikationen auszuarbeiten, die zu einer erfolgreichen Bewältigung konkreter Sprachhandlungssituationen erforderlich sind. Diese Fähigkeiten leitet die Interaktionspädagogik aus einem Begriff von Interaktion ab, den sie der Forschungstradition des "symbolischen Interaktionismus" verdankt. Nach ihm umfaßt Interaktion verbale/non-verbale Kommunikation und Handlung. Sie wird als ein Prozeß begriffen, in dessen Verlauf mindestens zwei Partner ihre wechselseitigen Rolleninterpretationen einander durch Sprechakte, Gesten, Auftreten usw. in der Absicht übermitteln, ein Einverständnis über die Handlungsnormen herbeizuführen, die in einer konkreten Situation gelten sollen. Über den Erfolg solcher Prozesse entscheidet die Fähigkeit der Partner, bei der Handlungsplanung die eigene Interpretation so einzubringen und die Interpretation des Gegenüber so verstehen und berücksichtigen zu können, daß ihr Handeln situationsgerecht ausfällt. Interaktionsfähigkeit meint daher Strategien situationsadäquater Handlungsplanung, die differenzierte und flexible Problemlösungs- und Sprachverwendungsmuster einschließen. Danach sieht die Interaktionspädagogik im Rollenspiel das entscheidende Instrument zur Vermittlung von Interaktionsfähigkeit. Denn pädagogisch angeleitete Rollenspiele erlauben eine Entwicklung verbaler und kognitiver Fähigkeiten im Bezugsrahmen konkreter Sprachhandlungssituationen.

"Lernbehinderung" wird eine dauerhafte Abweichung von den Normen der Schülerrolle genannt, die zum Schulversagen führt. Sie gilt als Symptom von organischen, psychischen Defekten und Sozialisationsdefiziten. Daher ist die "Lernbehindertenpädagogik" weitgehend damit befaßt, in Analogie zur medizinischen Diagnostik, Verfahren zum Nachweis von Defekten und, in Analogie zur medizinischen Therapeutik, die Didaktik und Methodik defektorientierter Kompensation zu entwickeln. Dieses herkömmliche Verständnis der "Lernbehinderten" und ihrer Pädagogik wird gegenwärtig von zwei Entwicklungslinien der erziehungswissenschaftlichen Argumentation in Frage gestellt.

Die eine bestimmt den derzeitigen Stand der speziell sonderpädagogischen Theorie-Reflexion. Sie geht aus von dem Mißverhältnis, zwischen den defektologischen Implikaten des Behinderungsbegriffs und empirischen Befunden, nach denen in einem erheblichen Prozentsatz von "Lernbehinderungsfällen" gar keine umfänglichen Intelligenzdefekte vorliegen. Vielmehr haben hier offenbar allein die Verhaltensauffälligkeiten, die sozio-kulturell benachteiligte Kinder im Verhältnis zu den mittelschichtstypischen Normen der Schülerrolle bei Schuleintritt aufweisen, zum Schulversagen geführt. Eine Verwendung des Behinderungsbegriffs für diese Fälle aber unterstellt personale Defekte, wo doch erst eine manipulative Dynamik der in Schulsituationen ablaufenden Interaktionsprozesse für die Fixierung anfänglich behebbarer Verhaltensauffälligkeiten zur "Lernbehinderung" verantwortlich ist. Darum schlagen die Vertreter dieser Argumentationsrichtung vor, zumindest hier nicht länger den biologistisch-psychologistischen Begriff der Behinderung anzuwenden, sondern den sozialpsychologischen Begriff des "Stigmas".

Stigma meint eine diskreditierende Eigenschaft, die einem Interaktionspartner zugeschrieben wird, dessen Verhalten wiederholt von institutionalisierten Normen abgewichen ist. Der sonderpädagogischen Forschung stellt der Stigmabegriff die Aufgabe einer kritischen Analyse von schulischen Interaktionssituationen, in denen soziokulturell benachteiligte

Schüler als "lernbehindert" etikettiert werden.

Solche Analysen erfordern zwingend das Programm einer sonderpädagogischen Praxis wie z.B. die Didaktik und Methodik von Rollenspielen, in denen die manipulative Dynamik stigmatisierender Schulsituationen durchbrochen werden kann.

Die andere kritisch gegen die herkömmliche "Lernbehindertenpädagogik" gewandte Argumentationslinie bestimmt den derzeitigen Stand der generell pädagogischen Praxis-Reflexion. Sie geht aus von dem Mißverständnis der kompensatorischen Spracherziehung bei sozio-kulturell benachteiligten Schülern, Wortschatz und Regelwissen ohne Rücksicht auf den Erfahrungsbereich dieser Kinder in standardisierten Unterrichtssituationen einzuüben. Solche "Elaborisierungsmaßnahmen" übersehen nämlich, daß nicht defektanaloge Defizite der Sprach-(linguistischen)-Kompetenz sich beim Schuleintritt als "Sprachbarrieren" auswirken und damit Schulversagen determinieren, sondern unterschichtstypische Strategien der Anwendung dieser Kompetenz in konkreten Sprachhandlungssituationen. Also hat kompensatorische Erziehung vielmehr die Interaktionsfähigkeit der Unterschichtskinder zu fördern, die eine Sprachhandlungs-(interaktive)-Kompetenz darstellt. Dies verlangt wiederum die Entwicklung einer Didaktik und Methodik von Rollenspielen, durch welche die soziale Identität dieser Kinder, ihre Lebensart und deren symbolische Repräsentation in die mittelschichtsnormierten Unterrichtssituationen eingebracht werden können. Interaktionspädagogik muß den 'Unfug mit der kompensatorischen Erziehung' beenden.

Offensichtlich treffen sich beide Entwicklungslinien der pädagogischen Argumentation in einer Programmatik, die der herkömmlichen "Lernbehindertenpädagogik" entgegengehalten wurde. Die vorliegende Untersuchung versteht sich darum als ihre Integration. Sie bringt beide Argumentationen zur Geltung

- die Kritik an der sonderpädagogischen Begriffsbildung in der Begründung, Entwicklung und Durchführung emanzipatorischen Rollenspiels mit "Lernbehinderten"
- die Kritik an der kompensatorischen Erziehung in der Begründung, Entwicklung und Durchführung kompensatorischen Rollenspiels mit "Lernbehinderten".

Dazu wird in den theoretischen Teilen dieser Arbeit eine interaktionistische Definition von "Lernbehinderung" gewonnen, die Schulversagen

- einerseits auf einen wechselseitigen Bedingungszusammenhang zurückführt, in dem die Verhaltensauffälligkeiten sozio-kulturell benachteiligter Schüler bei Schuleintritt eine Stigmatisierung durch Lehrer und Mitschüler nach sich ziehen, die fixierend auf ihre Abweichung von den Normen der Schülerrolle zurückwirkt und
- andererseits auf einen linear-kausalen Bedingungszusammenhang, in dem die sozialschichtsspezifischen Sozialisationsbedingungen von Unterschichtskindern interaktive Inkompetenz bewirkt, welche die Verhaltensauffälligkeiten dieser Kinder bei Schuleintritt bedingt.

Die praktischen Teile der Untersuchung entwickeln nach dieser Begründung einer Interaktionspädagogik der "Lernbehinderten"

- eine Didaktik und Methodik emanzipatorischen Rollenspiels zur Durchbrechung des wechselseitigen Bedingungszusammenhangs und
- eine Didaktik und Methodik kompensatorischen Rollenspiels zur Durchbrechung des linear-kausalen Bedingungszusammenhangs.

Zur Durchführung beider Rollenspieltypen wird eine ausführliche Kasuistik vorgelegt und der Erfolg dieser spielerischen Praxis mit "Lernbehinderten" durch soziometrische und faktorenanalytische Meßverfahren empirisch nachgewiesen.

1. BEHINDERUNG - LERNBEHINDERUNG - LERNBEHINDERTE

1.1. Allgemeine Definition von "Behinderung"

Das Phänomen der Behinderung stellt kein primär pädagogisches Problem dar. Seine Erörterung findet ebenso in medizinischen, psychologischen, soziologischen und sozialrechtlichen Zusammenhängen statt.

Die Sonderpädagogik hat darum zunächst die Aspekte von "Behinderung" allgemein aufzuzeigen, um anschließend "Lernbehinderung" und "Lernbehindertenpädagogik" in diesen größeren Rahmen einordnen zu können.

Eine allgemeine Definition des Behindertenbegriffs zu geben, ist deshalb so schwierig, weil der Begriff der Behinderung, obschon für viele Humanwissenschaften relevant, in deren Terminologie nicht eigens repräsentiert ist. Diese zunächst erstaunliche Feststellung läßt sich aber leicht aus der Entwicklung des Begriffs Behinderung verstehen.
Dieser kristallisierte sich nämlich, wie Heese/Solarová berichten, erst nach dem ersten Weltkrieg zunächst als eine Bezeichnung für Körperbehinderung heraus als weniger diskriminierende Beschreibung für den bis dahin so genannten Begriff Krüppel. (1)
Des weiteren folgten die durch das Suffix "-behindert" vereinheitlichten Bezeichnungen "sehbehindert", "lernbehindert", "geistig behindert", "sprachbehindert" für alle Gruppen von Kindern mit Schulschwierigkeiten in psychischer und physischer Hinsicht. Nur die Begriffe "schwerhörig" und "verhaltensgestört" konnten sich dieser Begriffsvereinheitlichung entziehen. Auch in der Sprache der Sozialhilfe und der Arbeitsvermittlung setzte sich die neue Bezeichnung nach dem zweiten Weltkrieg durch:
"Als behindert werden jene Personen bezeichnet, deren Aussichten, eine geeignete Beschäftigung zu finden und beizubehalten, infolge ihrer geistigen und körperlichen Fähig-

keiten wesentlich gemindert sind." (2)
Während die gesetzliche Festlegung allgemeiner von einer "wesentlichen Minderung" geistiger und körperlicher Fähigkeiten spricht und innerhalb der Bereiche medizinischer und sozialer Rehabilitation das Ziel einer beruflichen Eingliederung verfolgt, stellt das sonderpädagogisch ausgerichtete Oberbegriffsadjektiv "behindert" eine Beziehung zum Schulversagen her. Demgemäß definiert der deutsche Bildungsrat:
"Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung." (3)
Ein allen Definitionen des Behinderungsbegriffs immanentes Kennzeichen scheint das Defizitäre zu sein.
"Das den Behinderten Gemeinsame ist, daß ihnen etwas fehlt, worüber die meisten anderen Menschen verfügen." (4)

Bach spricht in diesem Sinne ähnlich wie der deutsche Bildungsrat von (Beeinträchtigungen) Behinderungen als "Beeinträchtigung eines Menschen hinsichtlich seiner Personalisation und seiner Sozialisation." (5)

Im Sinne der Defizit-Hypothese argumentiert auch Bleidick, wenn er die Sonderstellung Behinderter (6) als "biologisches Defizit, soziale Insuffizienz und psychisches Anderssein" beschreibt. (7)

An diesen Definitionen erweist sich der Behinderungsbegriff als normativ.

Dieser eigentümlichen Normativität des Behinderungsbegriffs trägt die Diskussion um das Verhältnis von Behinderung und sozialer Abweichung Rechnung.

Keupp (8) kritisiert: im medizinischen Bereich werde mit der Erklärung von psycho-pathologischen Zuständen nicht die

Krankheit oder das Leiden selbst gemeint, sondern die Symptome als störende Verhaltensweisen; ebenso im Bereich der Sozialpsychopathologie, wo psychische Störungen als abweichendes Verhalten gelten.

Topsch (9) ergänzt dazu, daß in ähnlicher Weise in der Erziehungswissenschaft nicht die Beeinträchtigung selbst (z.B. Sprachstörung, Körperbehinderung) als Behinderung bezeichnet werde, "sondern die durch sie bedingten Beeinträchtigungen des Lernens, des sozialen Verhaltens, der Kommunikation und der psychomotorischen Fähigkeiten."

Keupp zeigt weitere Parallelen zwischen dem Terminus des abweichenden Verhaltens der Psychopathologie und dem Behinderungsbegriff auf. Bei beiden ließen sich nämlich keineswegs weder alle auftretenden Symptome organischen Fehlfunktionen zuordnen, noch sei es möglich, da für beide eine Mehrdimensionalität der Ursachen angenommen werden müsse, deren Bedingungszusammenhänge und einzelne Gewichtung genau zu bestimmen.

Verschiedene Autoren wie Heese/Solarová (1) Goffman (10), Bärsch (11) gehen dem Phänomen des abweichenden Verhaltens oder der Devianz im Zusammenhang mit Behinderung weiter nach und gelangen zu der Feststellung, daß der Begriff des abweichenden Verhaltens primär der Problematik der Kriminalität bzw. der Verhaltensauffälligkeit zugeordnet wird und erst sekundär der Problematik der Behinderung.

Sonderpädagogische Überlegungen schließen sich weitgehend einem Devianzbegriff an, der von Dreitzel nach folgenden zwei Kriterien bestimmt wird:

"Abweichendes Verhalten ist erstens ein normenverletzendes Verhalten und zweitens ein Verhalten, das von den Bezugspersonen auch als ein normenverletzendes gesehen und beurteilt wird." (12)

Diese Interpretation abweichenden Verhaltens als dysfunktionales wird von Heese und Solarová (1) nur in abgewandelter Form auf den Behinderungsbereich übertragen, weil ihrer

Meinung nach die soziologische Definition zu einseitig die soziale Dimension der Normabweichung beschreibt, nicht aber das vorhandene Verhaltensdefizit Behinderter, ihre faktische Differenz zum Normalen oder ihr Unvermögen, sich normgerecht verhalten zu können. Von daher führen sie die Unterscheidung zwischen Behinderung und Deviationen ein, wobei Deviationen als Folge von Behinderungen eintreten können. Nach Heese/ Solarová wirken sich Behinderungen als psycho-soziale Deviationen aus in den Bereichen

" - des Lernens
- der soziale Integration
- der sprachlichen Kommunikation und
- im psychomotorischen Bereich." (13)

Topsch kritisiert diese Einschränkung der Devianz auf den Bereich der Folgebehinderungen, von von Bracken auch "Konsekutive Verbildung" genannt, weil sie den Bereich der Abweichung unangemessen einenge. Er schlägt deshalb ein Konzept vor, in dem der soziologische Devianzbegriff durch die Berücksichtigung der individuellen Dimension des Verhaltens eine Ergänzung findet:

"Als negative Abweichung oder Behinderungen werden hier zusammenfassend alle Abweichungen bezeichnet, die unmittelbar die Befriedigung primärer Bedürfnisse des betroffenen Menschen beeinträchtigen oder die gesellschaftlich sanktioniert werden." (14)

Bei Topsch werden Bedürfnisse "biologisch orientiert als Mangelzustände des Organismus verstanden, die - sofern sie nicht behoben werden - zu einer Schädigung oder zum Tod führen können." (15)

So unterscheidet er zwischen einer gesellschaftlich-normativen Behinderung und einer biologisch-orientierten Behinderung "an sich", wie z.B. der Querschnittslähmung, bei der der Betroffene eine Reihe seiner primären Bedürfnisse nicht selbständig erfüllen kann und er infolgedessen ohne Hilfe anderer größeren Schaden erleiden oder zugrunde gehen müßte, und ordnet dieser die mittelbaren Sank-

tionen oder sekundären Erschwernisse zu. Bezogen auf den Fall einer Querschnittslähmung, der eine Rollstuhlbenutzung erforderlich macht, wären damit z.B. hohe Bordsteinkanten, zu schmale Türen ... gemeint.

Auf der anderen Seite die Behinderung, die sich aus der Nicht-Erfüllung gesellschaftlich anerkannter Normen ergibt. Sie zieht unmittelbare negative Sanktionen nach sich, z.B. Ablehnung, Ettikettierung...

Mit diesem Definitionsversuch meint Topsch die derzeitige Summation von Schädigungsbereichen durch einen Abweichungsbegriff zu ersetzen, in den alle Behinderungen und Abweichungen eingehen, sofern sie seiner oben zitierten Definition entsprechen.

Dieser personalen und sozialen Manifestation von Behinderung werden nun verschiedene Behinderungsarten zugeordnet. Solche Zuordnung trägt in der einschlägigen Literatur durchweg den Charakter einer additiven Aufzählung vielfältiger Lebenserschwerungen und Unfähigkeiten behinderter Menschen. Diese bestehen etwa:

" - beim Gehörlosen in seiner Unfähigkeit, akustische Reize aufzunehmen und zu verwerten

- beim Blinden in seiner Unfähigkeit, optische Reize aufzunehmen und zu verwerten

- beim Geistigbehinderten, in der erheblichen Verlangsamung und Begrenzung der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, insbesondere in der eingeschränkten Fähigkeit zu Transfer-Leistungen

- beim emotional Gestörten, z.B. in der Unfähigkeit, sich in bestimmten Situationen angemessen zu verhalten

- beim Körperbehinderten in der Einschränkung der motorischen Funktionen und der Mobilität.
  Ebenso folgenschwer sind jene Beeinträchtigungen, die die Behinderten als Erschwerung ihrer Interaktionen und ihrer Eingliederung erfahren." (16)

Diese negative Abweichung Behinderter von der gängigen Norm manifestiert sich auf zwei Ebenen, wie die obigen Definitionen schon erkennen ließen:

" - als unmittelbare Lebenserschwerung für den Behinderten selbst

- als Erschwerung sozialer Interaktionen und sozialer Eingliederung im öffentlichen Leben, in den Bildungsinstitutionen, in der Arbeitswelt und im Zusammenleben der Familie." (17)

1.1.1. Die Relativität der Behinderung

Übereinstimmend wird in der Behindertendiskussion der relationale Charakter der Begriffe und Einteilungen betont.

Kanter: "Es bleiben die Begriffe bis zu einem gewissen Grade relationale Bestimmungen. D.h. ob man ein Kind oder einen Jugendlichen als 'beeinträchtigt' oder nicht als 'abweichend' in seinen Leistungs- und Verhaltensformen bezeichnet, hängt nicht nur von objektivierbaren Befunden ab, sondern variiert nach Raum, Zeit und Umständen entsprechend dem kulturellen und sozialen Bezugsrahmen." 18)

In ähnlicher Weise äußert sich auch Bleidick zur Problematik von Erziehungsschwierigkeit und intellektuellem Versagen in ihrer Relation zur jeweiligen Umwelt und Altersstufe: "Behinderung kann nur vom jeweiligen geographischen und gesellschaftlichen Kulturkreis im Rahmen eines Abschnittes der Lebensentwicklung her definiert werden." (19)

Während Kanter und Bleidick die Relativität von Behinderung vorwiegend auf äußere, objektiv feststellbare Faktoren beziehen, wird von Bach der Aspekt des subjektiven Erlebens der Behinderung als "subjektive Relativität"eigens genannt neben den drei weiteren Aspekten der "sozialen Relativität", als unterschiedliche Beurteilung von Beeinträchtigungen nach Maßgabe verschiedener Bezugsgruppen, der "situativen Relativität, als Beeinträchtigung je nach Lebenssituation, wobei der beeinträchtigte Mensch auch situativ als nicht beeinträchtigt gelten kann und der "temporären Relativität" von Behinderung, als in unterschiedlichem Maße veränderbare, nicht statische Gegebenheit.(19a)

Zwar wird von Bach der Faktor der "subjektiven Relativität" von Behinderung in seiner Bedeutung erkannt, allerdings in additiver Zuordnung zu weiteren Einzelaspekten, ohne jedoch mögliche Folgewirkungen zwischen den einzelnen Faktoren aufzuzeigen.

Der Deutsche Bildungsrat formuliert eindeutig Zusammenhänge zwischen dem Faktor der Relativität der sozialen Ein-

schätzung von Behinderung durch soziokulturelle und situativ variierende "Wertsetzungen, Erwartungen und Gewohnheiten einerseits und der darausfolgenden subjektiv unterschiedlichen Wahrnehmung des Gewichtes der Behinderung beim behinderten Menschen bei objektiv gleichem Schweregrad." (20)

Bärsch stellt dieses Interdependenzverhältnis zwischen dem Behinderten und seiner Gesellschaft unter folgenden drei Aspekten dar:

- einem "absolut-funktionalen" (Schädigung)
- einem "relativ-sozialdynamischen" (Behinderung)
- einem "konsekutiv-psychodynamischen" Aspekt (Benachteiligung). (21)

Während es Topsch nicht ausreicht (22), die Relativität von Behinderung allein unter gesellschaftlichem Aspekt zu sehen, sondern auch unter individuellem berücksichtigt wissen will, sieht dagegen Bärsch die "defekte Struktur des Behinderten", selbst bei einer absolut-funktionalen Behinderung, nicht in jedem Fall nur als biogenetisch bedingt an. Eine Schädigung, die sich in "einer fehlerhaften Funktion, Struktur, Organisation oder Entwicklung des Ganzen oder einer seiner Anlage ... auswirkt" (23), kann vielmehr auch Ergebnis der Soziogenese, also der Wechselwirkung zwischen dem Behinderten und seiner Gesellschaft sein. Als Beispiel dafür werden genannt:

- " mangelhafte Vorsorge vor, während oder nach der Geburt,
- zu späte Förderung bei Vorliegen einer Behinderung,
- inadäquate Lebensmöglichkeiten, vor allem im Bereich des Wohnens, der Nahrung...
- eine schichtenspezifische Deprivation..." (24)

Eine Interdependenz zwischen Behinderung und Gesellschaft unter sozial-dynamischem Aspekt erweist sich als relevant, insofern der funktional Geschädigte oder Defekte von der "normalen Gesellschaft" als der Andere, Normabweichende bewertet wird.

Zugrundeliegende Normen sind nach Bärsch (25): Leistungsorientiertheit-Kognition-Anpassung-Vitalität und Schönheit - Mitmenschlichkeit im allgemeinen.

"Behinderte leben als eine Minorität in der Welt von Nichtbehinderten. Diese Welt ist vornehmlich von Werten und Normen der Nichtbehinderten bestimmt. Daraus ergibt sich für die Behinderten eine Diskrepanz zwischen Sein und Sollen, weil sie in der Regel den Rollenerwartungen der Gesellschaft in wesentlichen Bereichen nicht entsprechen können." (26)

Für den Bereich der Schule beklagt Gamm:

"die Exklusivität der Normalen, Gesunden und Nichtbehinderten in der Gesamtschule. Der schöne, dynamische, leistungsstarke und situationsangepaßte Mensch ist erwünscht. Wer aber dieser Typologie nicht entspricht, wird zur marginalen Persönlichkeit abgewertet, und damit ist die Behinderung überhaupt erst ein gesellschaftliches Faktum. Sie ist eine unter Leistungsterror erfolgte Einstufungsfrage und weniger ein Problem der Behinderten selbst." (27)
Eine Abweichung von der Norm bedeutet demnach:

a) personal eine Außenseiterstellung in bezug auf ein Nichterfüllen-Können von Werten und Normen der Gesellschaft sowie des Rollenverhaltens,

b) sozial eine entsprechende negative Ettikettierung des Behinderten. Der soziale Status des Behinderten wird erniedrigt. Es entstehen Vorurteile, durch die sich die Gruppe der Nichtbehinderten eine Art "Quasi-Sicherheit" der Abgrenzung gegenüber den Behinderten verschafft und so ihren eigenen sozialen Status erhöht.

Die damit verbundene Beeinflussung und Rückwirkung auf das Selbstbild und das Verhalten des Behinderten im Sinne der 'self-fulfilling-prophecy' wurde von zahlreichen Autoren untersucht (Goffman, Rosenthal, Dreitzel, Cohen...). Die soziale Bewertung von Normabweichungen und Defiziten erweist sich allerdings als unterschiedlich, entsprechend dem

Stellenwert der einzelnen Leistungsbereiche innerhalb des gesellschaftlichen Normensystems. Dies machen Untersuchungen über die Reaktion auf eine sichtbare körperliche Behinderung deutlich, über die Horn berichtet. (28)

Vielen hundert 10-11 Jahre alten amerikanischen Jungen und Mädchen von unterschiedlicher sozialer, regionaler und rassischer Herkunft wurden von Richardson et al. Abbildungen von Kindern mit teils funktionalen oder kosmetischen Körperschäden teils ohne vorgelegt. "Hierbei zeigte sich, daß das Kind ohne sichtbaren Körperschaden... durchschnittlich stets an erster Stelle rangierte, gefolgt vom Kind mit Krücken und dem Kind im Rollstuhl, während das Kind mit einer amputierten Hand und das Kind mit einer Gesichtsentstellung tiefer rangierten und das dicke, fettleibige Kind im Durchschnitt den letzten Rangplatz einnahm." (29)

Untersuchungen von E. und M. Chigier in Israel brachten nach der gleichen Methode andere Ergebnisse: Hier erhielt das Kind ohne sichtbaren Körperschaden wieder die günstigste Plazierung. Die Kinder mit den funktional wirksamen Körperbehinderungen wurden allerdings von Kindern aus ungünstigem sozioökonomischen Milieu niedriger eingestuft als Kinder mit Gesichtsentstellungen, während diese Tendenz bei Kindern aus günstigerem Milieu umgekehrt sichtbar wurde.

Offensichtlich haben Faktoren wie Funktionsfähigkeit und Mobilität, die durch eine Körperbehinderung eingeschränkt sein werden, in einem sozialen Milieu mit körperlich anstrengenden Berufen einen hohen Stellenwert, während der Faktor der Schönheit in einem sozialen Milieu wie dem der Mittelschicht an oberster Stelle steht.

Solarová berichtet von Leistungsbereichen, deren Ausfall nicht zur negativen Ettikettierung der Behinderung führt, z.B. das Fehlen des Geruchssinnes und Geschmackssinnes, während andererseits die Entstelltheit des Antlitzes - im Widerspruch zur Vorstellung von Schönheit - als Behinderung gilt, obwohl damit keine Funktionsausfälle verbunden sein müssen. (30)

Relativ sind Behinderungen auch unter dem Aspekt sozialer Bewertung insofern, als die gesellschaftliche Bedeutung der einzelnen Leistungsbereiche nicht nur hierarchisch gestuft, sondern auch in ständigem Wandel begriffen ist. Dies entspricht der Entwicklung in Wissenschaft und Technik und der damit verbundenen Veränderung der Leistungserwartungen und -möglichkeiten. Bestimmte Funktionsausfälle lassen sich durch die Entwicklung und den Einsatz neuer Hilfsmittel kompensieren oder beheben: z.B. elektronische Orientierungshilfen für Blinde, Kontaktlinsen oder Brillen für Sehbehinderte, Hörgeräte bei bestimmten Formen der Schwerhörigkeit.

Neben einer möglichen Relativierung von Behinderungen durch die Entwicklung und Verbesserung von Hilfsmitteln werden die Einführung neuer Technologien und der Ausbau neuer Tätigkeitsfelder für Behinderte in kompensatorischer Weise wirksam sein.

"Beispielhaft sollen nur die Datenverarbeitungssysteme, automatisch gesteuerte Fertigungs- und Prüfverfahren genannt werden..." (31)

Als besonders relativ erweist sich der Behinderungsbegriff, wenn man Organisation und Einteilung der Behindertengruppen sowohl innerhalb der BRD als auch international vergleicht.

Während die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenunterstützung zwölf verschiedene Behinderungsarten benennt, unterscheidet das Schulwesen für Behinderte in der BRD zehn (verschiedene Behinderungsarten) separate Schularten.

Der "Königliche Erlaß über den Sonderunterricht" im Jahre 1967 in den Niederlanden verabschiedet, differenziert 16 verschiedene Schultypen.

Die durch solche Einteilungen implizierten unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen liegen auf der Hand.

Zusammenfassend läßt sich die Relativität von Behinderung unter gesellschaftlichem bzw. sozialdynamischen Aspekt

unter folgenden drei relativierenden Faktoren darstellen:

- dem Faktor soziokulturell und situativ variierender gesellschaftlicher Werte, Normen und Leistungserwartungen
- dem Faktor des Wandels dieser Werte, Normen und Erwartungen
- dem Faktor unterschiedlicher Organisation und Einteilung der Behindertengruppen
- dem Faktor der Weiterentwicklung und Verbesserung von Hilfsmitteln und Therapieformen für Behinderte sowie durch die Erschließung neuer Tätigkeitsfelder.

Neben dieser Relativierung von Behinderung unter gesellschaftlichem Aspekt allgemein, hält Topsch eine Betrachtung der Relativität der Behinderung unter individuellem Aspekt für unerläßlich.

"Behinderungen unterliegen nicht nur einer sozialen Bewertung, sie sind auch davon abhängig, inwieweit der einzelne behinderte Mensch den Grad der objektiv diagnostizierbaren Abweichung subjektiv bewußt erlebt und verarbeitet, inwieweit er in der Lage ist, noch vorhandene Funktionsreste sinnvoll zu nutzen, d.h. die Abweichung zu kompensieren oder ob es ihm gelingt, Funktionsausfälle im Sinne einer Substitution auszugleichen." (32)

Zur Unterstützung seiner These einer vom Individuum ausgehenden Relativierung von Behinderung werden Faktoren angeführt wie "Intelligenzgrad", "Sprachentwicklungsstand", "Beginn der sonderpädagogischen Betreuung", "emotionale Stabilität" oder "Einschätzung des beeinträchtigten Leistungsbereiches durch den Behinderten selbst".

Zwar schränkt Topsch ein, daß diese Faktoren nicht losgelöst von sozialen Bedingungen gesehen werden können, "weshalb sie eigentlich als Teile des gesellschaftlichen Aspektes der Behinderung anzusprechen wären", (33) allerdings, so argumentiert er weiter, seien sie anders als die oben genannten Faktoren gesellschaftlich relevant.

Als weiteres Beispiel für eine "anders geartete gesellschaftliche Vermittlung wird verwiesen auf familiäre Verhaltensformen und Einstellungen, wie Seifert sie zusammenfaßt "in die Reaktionsform der Überbehütung und Verwöhnung, die Ablehnung und Verleugnung und schließlich die Reaktionsform der emotionalen Annahme." (34)

Topsch's Unterscheidung der Relativität von Behinderung unter gesellschaftlichem und individuellem Aspekt leuchtet nicht ein, weil, wie er sich selber einschränkend zugibt, alle von ihm zitierten Faktoren, die der familiären Verhaltensformen eingeschlossen, als gesellschaftlich vermittelt angesehen werden müssen. Dies unterstützen beispielsweise Untersuchungen zur Sozialisation, wie die von Heckhausen u.a. durchgeführten, nach denen Erziehungspraktiken schichtenspezifisch unterschiedlich verlaufen in Bezug auf Faktoren wie Erziehung zur Selbständigkeit, zum Bedürfnisaufschub, zur Sauberkeit, zur Gefühlsverbalisierung oder zur Leistungsmotivation. Von daher erscheint es sinnvoll im Zusammenhang der hier vorgenommenen Untersuchung den Aspekt der individuell unterschiedlichen Relativierung von Behinderungen wesentlich als Folgewirkungen unter "konsekutiv-psychodynamischem" Gesichtspunkt in die Diskussion aufzunehmen mit Autoren wie Bärsch, Solarová, Heese, Goffman sowie dem Deutschen Bildungsrat.

Nach deren Aussagen führen die die jeweilige Behinderung relativierenden Aspekte soziokultureller und situativer Art sekundär zu einer möglichen "subjektiv-unterschiedlichen Wahrnehmung des Gewichtes der Behinderung beim behinderten Menschen bei objektiv gleichem Schweregrad der Beeinträchtigung".

Durch diese Art der Interdependenz zwischen dem Behinderten und der Gesellschaft können - wie Bärsch ausführt - personale und soziale Beeinträchtigungen sekundär verstärkt oder auch abgeschwächt werden, wobei eine Verstärkung in der Regel weitaus häufiger eintritt(21).

Diese sekundäre Verstärkung von Beeinträchtigungen hängen deshalb in Bezug auf Art und Grad sowie auf das subjektive

Empfinden der Behinderung durch die Person des Behinderten "wesentlich davon ab, in welchem Maße die jeweilige Gesellschaft... bereit ist, Menschen mit beeinträchtigter körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit, verminderter Kommunikationsfähigkeit und abweichendem körperlichen und psychischen Habitus anzunehmen und entsprechende Hilfen zu leisten." (35)

1.1.2. Einschränkung der Relativität

Von verschiedenen Autoren wird darauf verwiesen, daß der Gedanke der Relativität von Behinderungen einer Einschränkung in mehrfacher Hinsicht bedarf.

Am krassesten formuliert dies Klauer: "Die sonderpädagogischen Grenzbegriffe haben, mit zwei wichtigen Ausnahmen, relationalen Charakter... Dies (die Relativität der Behinderung) trifft jedoch nicht zu auf die Begriffe Schulfähigkeit und Bildungsfähigkeit... Schulunfähige und bildungsunfähige Kinder sind dies in jedweder sozialkulturellen Umgebung..." (36)

Unter Schulfähigkeit versteht Klauer die psychophysisch bedingte Befähigung, das Ziel einer Schule unter schulischen Bedingungen zu erreichen, bzw. das Ziel in dem Bildungsgang der Schule zu erreichen...", unter Bildungsfähigkeit, "die psychophysisch bedingte Befähigung überhaupt Bildung zu erwerben..."

Gegen solche einseitig linear-kausale Denkrichtung, in der die von der Schule gesetzten Leistungspostulate als letzter, allgemeingültiger Maßstab für die Fähigkeit, Bildung überhaupt zu erwerben, gesetzt wird, liegen eine Reihe kritischer Einwände vor. So Bach "Bildungsfähigkeit ist in keinem Falle zu konstatieren. Bildungsunfähig kann allenfalls die Pädagogik sein, sofern sie keine Angebote für Extremsituationen entwickelt hat." (37)

Wenn die folgenden sonderpädagogischen Überlegungen die Relativität von Behinderungen nun teilweise einschränken, so stehen dabei primär erziehungs-organisatorische Gründe im Vordergrund, die darauf ausgerichtet sind, den verschiedenen Beeinträchtigungen entsprechende, angemessene Lernangebote zu machen.

So unterscheidet Bleidick(7) "maßnahmeorientiert" verschiedene Schweregrade der Behinderungen und gliedert sie in "absolute" und in "relative" Behinderungen.

"Absolute", schwere Behinderungen führen zu Beeinträchtigungen auf allen Gebieten der Behinderung. "Relative", leichte Behinderungen sind in unterschiedlichem Maße als schulische, berufliche, soziale oder somatopsychische Behinderungen lokalisiert.

Schwere Behinderungen sind nach Bleidick: "Blindheit, Gehörlosigkeit, schwere geistige Behinderungen, schwere körperliche Behinderungen.

Leichte Behinderungen: Sehbehinderung, Schwerhörigkeit, Lernbehinderung, leichte Körperbehinderung, Sprachstörung, Verhaltensstörung" (38).

In ähnlicher Weise wie Bleidick absolute und relative Behinderungen wesentlich durch ihren Umfang voneinander abhebt, teilen auch Bach und in Ergänzung dazu Kanter die von Bach überschriebenen "Beeinträchtigungen" ein in "Behinderungen", die

- umfänglich (d.h. mehrere Lernbereiche betreffend) und
- schwer (d.h. graduell mehr als ein Fünftel unter dem Regelbereich liegend) und
- langfristig (d.h. in 2 Jahren nicht dem Regelbereich anzugleichen)

sind und

Störungen, die

- partiell (d.h. nur einen Lernbereich betreffend) oder
- weniger schwer (d.h. graduell weniger als ein Fünftel vom Regelbereich abweichend) oder
- kurzfristig (d.h. voraussichtlich in bis zu 2 Jahren dem Regelbereich anzugleichen)

sind. (39)

Im Unterschied zu Bleidick sprechen Bach und Kanter zwar ebenfalls von Auswirkungsumfang, Schweregrad und Langfristigkeit der Behinderungen im Gegensatz zu den vergleichsweise leichter zu nehmenden Störungen, allerdings

verfangen sie sich nicht wie Bleidick in dem Widerspruch, diese im Wesentlichen graduellen Abstufungen der Beeinträchtigungen im ersten Fall als "absolut", im zweiten als "relativ" zu benennen, sondern verweisen auf die "fließenden Übergänge" der Bereiche.

Allerdings hält Bach die Relativität der Behinderungen unter einer Bedingung für eingeschränkt, wenn objektiv feststellbare, umfängliche und schwere Beeinträchtigungen vorliegen, "die nicht durch bloße Korrekturen gesellschaftlicher Vorurteile zu beheben sind". (40)

Zu einer Einschränkung der Relativität der Behinderung gelangt auch Topsch in dem Fall einer "biologisch-orientierten" Behinderung, die die Befriedigung primärer Bedürfnisse unmöglich macht oder erschwert. In diesem Zusammenhang verweist der Autor auf die im Versuch einer Definition des Behinderungsbegriffs dargestellte Ebene der personalen Manifestation von Behinderung, "der unmittelbaren Lebenserschwerung für den Behinderten selbst."(9)

Wiewohl auch hier gilt, daß der einzelne Behinderte die Erfahrung seiner "unmittelbaren Lebenserschwerung" immer auch im Vergleich zum Normalen, Nicht-Behinderten macht, muß diese Relativierung der Behinderung insofern eingeschränkt werden, als eine "absolute-funktionale Schädigung" als solche weitgehend soziokulturell unabhängig für den einzelnen behinderten Menschen lebenserschwerend weiterbesteht, zu einer Gefährdung des Organismus führen und ihn zu einer keineswegs selbstgewählten Lebensführung zwingen kann.

1.1.3. Mehrfachbehinderungen

Das Problem der Mehrfachbehinderungen wurde bereits im Zusammenhang mit dem Problem der Folgebehinderungen oder der psychosozialen Deviationen angesprochen.

Diesen Überlegungen zufolge konnte gezeigt werden, daß primäre Behinderungen in der Regel durch die Interdependenz zwischen dem Behinderten und der Gesellschaft sekundäre Folgebehinderungen in den Bereichen des Lernens, des Verhaltens, der Kommunikation und der Psychomotorik nach sich ziehen. So entstehen nicht selten zusätzlich Lernstörungen, Verhaltensstörungen oder Sprachstörungen.

Diesen konsekutiven, psycho- und sozialdynamischen Aspekt stellen u.a. Heese/Solarová, Bärsch, v.Bracken und Bleidick heraus (1, 21, 40a, 7).

Neben dieser konsekutiven Beschreibung von Mehrfachbehinderungen nennt Bach weitere ätiologische, phänomenologische und graduelle Aspekte. Unter dem pädagogisch relevanten, phänomenologisch graduellen Aspekt gelangt Bach zu einer Einteilung in "essentielle" und in "parallele Mehrfachbeeinträchtigungen".

Während mit der zweiten Bezeichnung wiederum die zuvorgenannten Folgebehinderungen angesprochen werden, sind mit der ersteren "Behinderungen" und "Störungen" gemeint, die "zwangsläufig zur betreffenden Behinderung gehören, so z.B. mehr oder minder umfängliche Koordinations-, Wahrnehmungs- und Sprachbeeinträchtigungen bei vorliegender geistiger Behinderung oder Sprachbeeinträchtigung bei vorliegender Gehörlosigkeit" (41).

Ebenso spiegelt Solarovás Einteilung der Mehrfachbehinderung beide von Bach beschriebenen Faktoren sowie zusätzlich den Faktor der Sekundärschädigung als "schicksalhafte Kumulierung" von Behinderungen.

"Mehrfachbehinderte sind Personen, die

- infolge schicksalhafter Kumulierung von mehr als einer Behinderung betroffen wurden (z.B. ein Blinder, der durch einen Unfall zusätzlich körperbehindert wurde)
- von einem Schädigungssyndrom betroffen wurden, das erfahrungsgemäß häufig mehr als eine Behinderung hervorruft (z.B. eine zerebrale Bewegungsstörung, die neben der Körperbehinderung häufig noch andere Behinderungen ausbildet)
- infolge einer bereits bestehenden Behinderung Folgebehinderungen ausgebildet haben, die sich in der Regel als Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Verhaltensstörung oder Bewegungsstörung manifestieren können." (42)

1.1.4. Die pädagogische Relevanz von Behinderung

In der sonderpädagogischen Diskussion gilt Behinderung im allgemeinen als störende Variable im Erziehungsprozeß.

Dies betonen Termini wie "Entwicklungshemmung" (Hanselmann, Moor), "Bildungsbehinderung" (Klauer), "Erziehungshemmung" (42) (Glawe) oder Kanter mit seiner Definition eines "in seinem Lernen gestörten" Kindes oder Jugendlichen.

Bleidick formuliert so: "Behinderung wird dadurch pädagogisch relevant, daß sie sich als Störung der Bildsamkeit niederschlägt. Die Störung der Bildsamkeit wird dort in höchstem Maße aktuell, wo geplante Erziehung und Bildung stattfinden." (43)

Diese Störung des normalen Ablaufs der Erziehung durch physische und psychische Behinderungen hindert den Zögling nach Bleidick daran, das Ziel der höheren Mündigkeit oder "Erzogenheit" zu erreichen.

Behinderung stellt hier eine intervenierende Variable von besonderer Gewichtung dar neben Variablen wie Krankheiten, Versäumnisse, Konflikte. Für Bach sind Behinderungen insofern pädagogisch relevant, als sie zu "erheblichen Unregelhaftigkeiten in den Bereichen des Erziehungsprozesses" führen. (44)

Während bei Bleidick Behinderungen notwendig zu pädagogischen Ausfällen führen und die "begrenzte Bildsamkeit" und Erziehbarkeit jedes behinderten Zöglings als Bildungsschwäche und Erziehungsschwierigkeit herausgestellt wird, zeichnet sich sonderpädagogisches Vorgehen nach Bach "nicht durch Eingeschränktheit, sondern durch Modifikation gemäß den besonderen Bedürfnissen und Möglichkeiten angesichts vorliegender Behinderung" aus. (45) Diese Akzentverschiebung der pädagogischen Bedeutsamkeit von Behinderung von der "Störung der Lernfähigkeit" in Richtung auf die Lernmöglichkeiten und Bedürfnisse des Behinderten schließt modifizierte sonderpädagogische Lernziele und Methoden ein.

Was wird inhaltlich unter Störung der Lernfähigkeit oder der Bildsamkeit verstanden?

Bei Bleidick heißt es: "Die durchgängig bei allen Behindertengruppen anzutreffenden pädagogischen Ausfälle zeigen sich auf den Gebieten

- des Lernens
- der sozialen Anpassung und in eingeschränkter Weise in
- der Sprachbildung."

Damit sind nach Bleidick für alle Behinderungen die Kriterien der "Lernbehinderung", der "Erziehungsschwierigkeit" sowie der "sprachlichen Insuffizienz" pädagogisch relevant.

Becker, Heese -Solarová nennen vier Beeinträchtigungsbereiche. (45a, 1)

"Gemeinsame Auffälligkeiten" mit pädagogischer Bedeutsamkeit sind nach Becker: (45a)

Auffälligkeiten

- der Bewegung
- der Denktätigkeit
- der Sprachtätigkeit
- des sittlich-moralischen (Sozial-)verhaltens."

Solarová spricht die Bereiche

- der Kognition
- der Emotion
- der Kommunikation
- und den psychosozialen Bereich als möglicherweise beeinträchtigt an.

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates gaben eben diese Bereiche an, in denen Behinderungen pädagogisch bedeutsam werden können.

Eine Begründung für Bleidicks Einschränkung der vier Beeinträchtigungsbereiche auf die Bereiche des Lernens, der

sozialen Anpassung und der Sprache versucht Topsch zu liefern, indem er darauf verweist, daß Bleidick offensichtlich die genannten Ausfälle durchgängig bei allen Behindertengruppen nachgewiesen sehen will, Bewegungsauffälligkeiten "aber kaum als durchgängiges Kriterium für die inhaltliche Beschreibung des Begriffes der Störung der Bildsamkeit herangezogen werden" können. (46)

Dies trifft ebenso in eingeschränkter Form auf den Bereich der sprachlichen Insuffizienz zu.

Neben der Frage, welche Beeinträchtigungsbereiche durchgängig als pädagogisch relevant erscheinen, ist zu erörtern, inwiefern der Zusammenhang von Behinderung und Folgebehinderung als obligat angesehen werden muß. Solarová geht im Gegensatz zu Becker und Bleidick davon aus, daß eine separate Beeinträchtigung nicht notwendig zu Beeinträchtigungen in den anderen angegebenen Bereichen führt. Nach ihrer Vermutung führt eine Behinderung zu Entwicklungsbeeinträchtigungen

- "in den vier Bereichen Lernen, soziales Verhalten, Sprache, Bewegung
- oder in einigen von diesen Bereichen
- oder fast immer mindestens in einem dieser Bereiche
- sehr selten in keinem der vier Bereiche." (47)

Solarovás Aussagen gemäß ist eine Behinderung denkbar, die nicht notwendig eine Störung der Bildsamkeit impliziert.

Damit wäre eine allgemeine Übertragung des Kriteriums "Störung der Bildsamkeit" auf jedes behinderte Kind sicher nicht in jedem Fall zulässig. Infolgedessen dürfte sich eine globale Forderung spezieller Erziehungsmaßnahmen für behinderte Kinder und Jugendliche in pädagogisch-organisatorischer und methodischer Hinsicht als problematisch erweisen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit im Anschluß an die vorangestellten theoretischen Erörterungen eine schulische Absonderung Behinderter gerechtfertigt und sinnvoll erscheint.

Geht man davon aus, daß Behinderungen im allgemeinen (nicht in jedem Fall) durch eine "Störung der Lernfähigkeit" gekennzeichnet sind, so schließt dies spezielle pädagogische Konsequenzen ein.

Diese Konsequenzen stellen sich in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis unterschiedlich dar. Ihr Spektrum reicht von der Gleichsetzung von Behinderung mit Sonderschulbedürftigkeit (Klauer, Bleidick, KMK) und entsprechender sonderpädagogischer Isolierung bis zur Forderung eines differenzierten Systems von Fördereinrichtungen für alle Schüler, in das behinderte sowie nichtbehinderte Kinder integriert sind (Deutscher Bildungsrat).

Für Bleidick stehen die Konsequenzen, die sich aus einer "Störung der Bildsamkeit" ergeben, fest. Sie lauter :

- "didaktische Relevanz" und
- "pädagogisch-organisatorische Institutionalisierung".

"Der Gegenstand der Behindertenpädagogik ist nur dann anzutreffen, wenn er einen besonderen, das heißt nicht mit den üblichen pädagogischen Mitteln zu bestreitenden Erziehungsplan auswirft, Lernziele und Methoden der Unterrichtung und Erziehung von Blinden, Gehörlosen... erfordern spezielle didaktische Konzeptionen..." (48)

Diese speziellen sonderpädagogischen Faktoren sind nach Bleidick lediglich als "zusätzliche", "andersartige" und "fehlende" zu verstehen, nicht aber in Abgrenzung gegenüber den allgemeinpädagogischen.

In modifizierter Form gelten in der Regel für Sonderschulen die Bildungspläne der allgemeinbildenden Schule mit Ausnahme der Schule für Geistigbehinderte und der Schule für Lernbehinderte.

Der Beschluß der 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD als "Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens" gefaßt wurde, sieht eine eigene Akzentsetzung in den einzelnen Sonderschulformen vor auf der Grundlage des allgemeinen Bildungsplanes:

- "Das Bildungsgut der allgemeinbildenden Schulen ist so auszuwählen und zuzubereiten, daß... Blinde..."
- "Die Arbeit an der Schule für Gehörlose wird an die Bildungspläne der allgemeinen Schulen angelehnt. Sprachausbildung, Sprachaufbau und technisches Sprechen erfordern jedoch eine eigene Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes." (49)

Die Akzeptierung der Lernangebote der allgemeinbildenden Schulen mit Ausnahme der Lernbehinderten- und der Geistigbehindertenschule rechtfertigt sich dadurch, daß bei den übrigen Behinderungsarten nicht von vornherein eine Störung der normalen Lernfähigkeit angenommen wird.

Insofern bezieht sich die Modifikation der Lernangebote wesentlich auf behinderungsspezifische Abwandlungen der regelhaften Erziehung.

So erfährt der Lernstoff der Blinden z.B. eine Umsetzung in sprachlich und haptisch verfügbarer Form, sowie eine Orientierung an der Blindenschrift. Weitere methodische Besonderheiten gegenüber allgemeinpädagogischen Verfahren sind z.B. Hörerziehung, Sprachtherapie, Verhaltenstraining, Beschäftigungstherapie.

Bach spricht von "unterstützenden", "kompensierenden", "ergänzenden" Methoden der Sondererziehung sowie der "Integration als Methode".

Bachs Forderung einer differenzierten Integration Behinderter und Nichtbehinderter stimmt im Wesentlichen mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates überein, der ein differenziertes System von Fördereinrichtungen für behinderte und nichtbehinderte Kinder vorschlägt.

Dieses Konzept einer differenzierten Integration, das von dem Prinzip einer weitgehenden Individualisierung der Lernanforderungen ausgeht, soll für alle unterrichtlichen Organisationsformen offen und durchlässig sein. Es umfaßt Formen gemeinsamer Unterrichtung aller Kinder sowie teilintegrierter Unterrichtung mit parallel laufenden Fördermaßnahmen behinderter Kinder als auch getrennte Unterweisung Behinderter in separaten Einrichtungen.

Konzepte einer differenzierten, integrierenden Unterrichtung aller Kinder wie diese heben nicht nur deutlich ab von einer Gleichsetzung von Behinderung mit Sonderschulbedürftigkeit und mit Isolation, sondern stellen auch die Bedeutsamkeit didaktischer Prinzipien für Behinderte in Frage, wie bisher z.B. von Bleidick und Klauer betont wurde.

Das für alle Schulformen und Lernbereiche geltende Prinzip der Individualisierung des Unterrichts in einem integrativen Schulsystem zielt auf binnenstrukturelle Veränderungen der Schule, die solcherart sind, daß sich didaktisch-methodische als auch pädagogisch-organisatorische Sonderungen zum großen Teil als erübrigt oder zumindest als problematisch erweisen.

Im Zuge der angestrebten Realisierung des Prinzips der sozialen Integration und Interaktion ist eine optimale Förderung jedes einzelnen Schülers angestrebt, ausgehend von seiner sozial und psychisch bedingten Individuallage.

Ein solcher Ansatz trägt der zuvor skizzierten Problematik der Relativität von Behinderung insofern Rechnung, als hier der einzelne Behinderte nicht von vornherein von einer starr-fixierten Leistungs- und Verhaltensnorm negativ abweichen muß, weil die Individualisierung der Lernanforderungen eine flexible Erfüllung der Lernziele ermöglicht.

Zwar könnte durch die Verwirklichung dieses Konzeptes wohl kaum die "Behinderung an sich" als "absolut-funktionale Schädigung" nivelliert werden, so daß bei Formen schwerer

Behinderung teilweise weiterhin separate, intensive, behinderungsspezifische Fördermaßnahmen vonnöten sein werden.

Allerdings dürften Aspekte der Folgebehinderung, die sich aus der Interdependenz zwischen dem Behinderten oder dem negativ Abweichenden und seiner Gesellschaft in sozial- und konsekutiv-psychodynamischer Hinsicht einstellen, aufgrund größerer Kommunikationschancen an Bedeutung verlieren.

1.2. Zur Definition von "Lernbehinderung"

1.2.1. Die Population: Abgrenzung und Einteilung 'lernbehinderter' Schüler

Die meisten, den Bereich der Lernbehindertenpädagogik repräsentierenden Ansätze definieren Kinder und Jugendliche durchgängig dann als "lernbehindert", wenn sie

a) bezogen auf die Altersnorm einen psychischen Entwicklungsrückstand von mehr als 2-3 Jahren aufweisen,

b) in einem validen Intelligenzmeßverfahren einen Gesamt-IQ von 75 nicht wesentlich unterschreiten (untere Grenze zur geistigen Behinderung etwa 55),

c) ein retardiertes Sozialverhalten zeigen (50).

Kanter entwirft zu dem normativ-ausgerichteten, phänomenologischen Sammelbegriff für "mannigfaltige Formen des schulischen Leistungsversagens, das ätiologisch vielfältig bedingt ist," (51) ein Symptomschema "lernbehinderter" Kinder und Jugendlicher, in dem er über das additive Sammeln defizitärer Verhaltensmerkmale kaum hinausgeht: Hier wird global unterschieden in 2 Formen von Lernbeeinträchtigung:

Lernstörung, als leichtere, partielle, temporäre oder reaktive Form

und

Lernbehinderung als schwerwiegende, umfängliche und langandauernde Form von Lernbeeinträchtigung.

Allerdings sind die Übergänge als fließend zu verstehen.

Symptomkatalog nach G. Kanter (52)

"a) Lernstörungen

- partielle Ausfälle (z.B. auffälliges Versagen in bestimmten Lernbereichen)
- allgemeine Leistungsschwächen weniger gravierender oder zeitweiliger Art (z.B. vorzeitiges Ermüden, häufiges Abschalten, Erschöpfungszustände)
- Konzentrationsschwäche
- mangelnde Motiviertheit, vermindertes Anspruchsniveau
- abweichendes Sozialverhalten
- unzulängliche Selbststeuerung
- unzulänglicher Realitätsbezug
- schlechter Umweltkontakt
- Ich-Schwäche (z.B. geringes Selbstvertrauen, Mangel an Aktivität, geringe Frustrationstoleranz)

b) Lernbehinderungen

- grundsätzlich erziehungs- und bildungsfähig bis zur vollen Lebenstüchtigkeit (gesellschaftlich, beruflich, persönlich)
- grundsätzlich dieselben psychischen Abläufe sowie Lern- und Lernaufbauprozesse wie bei nicht behinderten Kindern und Jugendlichen,

jedoch

in zeitlich gedehnter, nach Umfang reduzierter, qualitativ modifizierter und strukturell veränderter Ausformung

- Wahrnehmungsleistungen eingeschränkt, weniger differenziert und gegliedert
- Vorstellungstätigkeit vermindert, weniger klar, strukturell vereinfacht

- Zuwendung, Aufmerksamkeit, Konzentration vor allem in komplexen Situationen und bei abstrakten Inhalten vermindert sowie nach Zeit und Intensität wechselnd
- Gedächtnisleistungen zwar sowohl für kurzzeitige Eindrücke als auch für das langfristige Behalten leicht verändert, aber im Sinne der Lebenstüchtigkeit voll funktionsfähig
- kognitive Verarbeitungsprozesse (Abstrahieren, Begriffsbildung, Urteilsbildung, produktives wie reproduktives Denken, Transfer, Gestaltung) besonders erschwert, in der Beweglichkeit eingeschränkt und im Ablauf erheblich verzögert
- Gefühls- und Affektabläufe oft instabil und weniger differenziert
- Eigensteuerung und Selbstkontrolle weniger ausgeprägt, stärker bedürfnisbestimmt, mehr passives Sich-treibenlassen als aktive Bewältigung, erhöhte Suggestibilität, Umweltverhaftetheit, unkritisches Verhalten
- Interessen und Wertbereiche begrenzt
- Sprache in ihrer Entwicklung verzögert, reduzierter und veränderter Wortschatz, artikulatorische und grammatikalische Mängel, semantische Abweichungen, erhöhter Anteil an Sprachfehlern, verstärkter Dialektgebrauch, milieuspezifische sprachliche Besonderheiten, die zu "Sprachbarrieren" führen
- motorisch zwar allgemein gewisse Minderleistungen (Tempo, Präzision, Koordination, Kraft Elastizität), jedoch relativ bessere Leistungsfähigkeit als bei verbaltheoretischen Anforderungen
- Sozialverhalten: verzögerte soziale Reife, verminderte Kooperation, erhöhte Neigung zur Regressivität wie Aggressivität, vermehrte Gehemmtheit wie auch Hemmungslosigkeit, geringere Distanziertheit, Schwierigkeiten bei der Bewältigung sozialer Situationen, Schwierigkeiten in der Rollenübernahme und -bewältigung.

In allen Bereichen sind die genannten Unzulänglichkeiten vielfach anzutreffen, jedoch bestehen z.T. erhebliche Verbesserungsmöglichkeiten bei entsprechender sonderpädagogischer Einwirkung und durch geeignete Trainingsverfahren. Gleichfalls lassen sich die Entstehung und Ausweitung der Mangelzustände z.T. vorbeugend verhüten."

In Abgrenzung von geistiger Behinderung, primärer Sinnes-, Körper- und Sprachbehinderung, Verhaltensstörung sowie von Folgezuständen umschriebener Krankheiten wie z.B. Anfallsleiden werden von Kanter 3 Hauptgruppen von Schülern der Lernbehindertenschule unterschieden:

"a) Lernbehinderte mit deutlichen Intelligenzausfällen (IQ 55-75), erheblichem allgemeinen Schulleistungsversagen und retardiertem Sozialverhalten

b) Schüler mit Lernstörungen (Lernschwächen und Lernirregularitäten)
Kennzeichen: Strukturelle Uneinheitlichkeit des Lern- und Leistungsverhaltens, partielles und temporäres Versagen, vorzeitiges Ermüden, geringe Belastbarkeit: bei einem Gesamt-IQ von meist über 85/80

c) Schüler mit (primären) Verhaltensauffälligkeiten etwa auf Grund von Milieuschädigungen.
Sie werden zu Schulversagern, ohne daß umfängliche Intelligenzmängel vorliegen."(53)

1.2.2. "Lernbehinderung" als Behinderung (?)

Will man die Problematik "Lernbehinderung" in den größeren Zusammenhang von Behinderung allgemein stellen, ergeben sich zunächst zwei Fragen:

- Inwiefern ist der Lernbehinderte denn im zuvor aufgezeigten, allgemeinen Sinn behindert?
- Was ist dann unter der Voraussetzung einer allgemeinen Behinderung das spezifisch "Lern"-behinderte?

Als ein allen Behinderungen gemeinsames Kriterium wurde die Annahme eines Defizits in personaler und sozialer Hinsicht aufgezeigt.
Diese zweiebige negative Abweichung Behinderter von der gängigen Norm als "biologisch-orientierte Behinderung" einerseits, als "gesellschaftlich-normative Behinderung" andererseits müßte ja demzufolge für Lernbehinderte generell ebenfalls Geltung haben.
Wie noch zu zeigen sein wird, liegt die Problematik "sogenannter Lernbehinderter" gerade darin, "daß es sie eigentlich gar nicht gibt".
Das bedeutet: es läßt sich kein Kriterium ausweisen, daß den Lernbehinderten an sich, in seinem personalen Behindert-Sein beschreibt.
Seine Bestimmung erfährt er vielmehr in der Regel allein auf der sozialen Ebene der Manifestation von Behinderung durch seine negative Abweichung von schulischen Leistungsnormen, wie Kanters Definitionsansatz oben exemplarisch zeigt.
So fragen Heese/Solarová an, "ob und in wieweit diejenigen, die die Gesellschaft als Lernbehinderte aus den allgemeinen Schulen ausgliedert, überhaupt Behinderte sind" und räumen ein, daß sie lediglich "in bezug auf jene schulischen Organisationsformen des Lernens" wegen Nichterfüllung bestimmter Anforderungen versagen. (54)
Im Anschluß an die vorne skizzierten Einteilungen der beiden Autoren in Behinderungen und Deviationen ließe sich

"Lernbehinderung" dann logischerweise nur als Folgebehinderung bzw. als "psychosoziale Deviation" verstehen, nicht aber als "faktische Differenz zum Normalen" von vorne herein.

In diesem Sinne argumentiert auch Reinartz, wenn er das mit dem Terminus "Lernbehinderung" implizierte Schulversagen als Versagen des Schülers kritisiert und stattdessen durch die Wortprägung "Lernverhinderung" das Augenmerk auf die Verhinderung von Lernchancen lenkt.

Wenn sich also kein generelles, beim "lernbehinderten" Individuum aufweisbares Kriterium für sein Behindert-Sein aufweisen ließe, müßte die Berechtigung aller Versuche, "Lernbehinderung" und "Lernbehinderte" als Behindertenkategorie mit anderen Behinderungsarten gleichzusetzen, bezweifelt werden.
Gegen diese zweifelhafte Gleichsetzung so verschiedener "Behinderungen" wie Sinnes- und Körperbehinderungen und "Lern"-behinderungen wandten sich neben Heese, Heese/Solarová u.a. Klein und Topsch. (55)
"In dem Oberbegriff-Adjektiv 'behindert' steckt also eine 'gewagte Abstraktion'. Das auf diese Weise hergestellte Abstraktionsniveau gerät für denjenigen, der die Wortschablone 'behindert' gedankenlos verwendet, in die bedenkliche Nähe jenes Zustandes, wo Generalisierung bedeutsame Unterschiede verwischen könnte. Wer mit dem Behinderungsbegriff operiert, sollte stets bedenken, daß jeder Behinderte zunächst einmal blind oder schwernörig, geistig- oder sonstwie ganz konkret behindert ist. Nur wenn diese Voraussetzung beachtet wird, ist es zulässig, sich dieser Formel zu bedienen." (56)

Mit welchem Recht werden sogenannte "Lernbehinderte", falls sie, wie noch zu zeigen sein wird, die Voraussetzung "ganz konkret behindert" zu sein nicht erfüllen, dennoch in die Sonderschule überwiesen? Eine Antwort darauf könnte nur der Hinweis auf das "Spezifisch-Lernbehinderte" sein, das diese Schüler von den Normalen, Nicht-Behinderten negativ abweichen läßt.

Als Kriterien der "Lernbehinderung" gilt in der offiziellen sonderpädagogischen Diskussion das am Normalschüler und an der Normalschule gemessene Schulversagen als "Schullaufbahnkriterium".
Im folgenden schließt sich darum eine Diskussion des Phänomens "Lernbehinderung" an in Anlehnung an die Definitionsebenen für Behinderung allgemein unter den Aspekten:

1) der Problematik der Bestimmung von "Lernbehinderung" auf personaler Ebene (medizinische und psychologische Indikationen von "Lernbehinderung", Schwachsinnshypothese und IQ)

2) der Bestimmung von "Lernbehinderung" auf gesellschaftlich-normativer, d.h. hier auf (schul-)systemimmanenter Ebene (Kriterium "Schulversagen")

3) der Bestimmung von "Lernbehinderung" auf sozialer, soziokultureller, bzw. interaktionistischer Ebene.

1.2.2.1. Definition von "Lernbehinderung" auf personaler Ebene (als personales Defizit oder als personale Behinderung)

Im folgenden soll zur Diskussion gestellt werden, ob und inwiefern sich der sogenannte "Lernbehinderte" im Sinne der allgemeinen Definition von Behinderung auf der Ebene der personalen Manifestation von Behinderung tatsächlich als Behinderter erweist.

Hierzu werden die medizinische Definition von "Lernbehinderung" nach der Schwachsinnshypothese sowie die psychologische Definition nach empirischen Kriterien herangezogen.

Daran soll sich eine kritische Untersuchung des Kriteriums Schulversagen anschließen unter der Fragestellung der Genese des Versagens in der Schule, bzw. ob dieses Kriterium allein der defizitären Persönlichkeitsstruktur sogenannter "Schulversager" zugeschrieben werden kann.

1.2.2.1.1. Die (medizinische) Bestimmung von "Lernbehinderung" nach der Schwachsinnshypothese

Eine einheitliche Terminologie über die Phänomene geistiger unterdurchschnittlicher Fähigkeiten liegt bis heute nicht vor. Dies hängt einmal zusammen mit der Unterschiedlichkeit der Begriffe und Vorstellungen verschiedener Wissenschaftszweige, denen sich die Sonderpädagogik anschloß, zum anderen mit der gesellschaftlichen Abwertung Intelligenzschwacher, die zu einer ständigen Umbenennung führte, um so von ihrer sozialen Diffamierung abzulenken.
Seit den ersten Anfängen der deutschen Hilfsschule als "Schule für schwachsinnige Kinder" stellt die Beeinträchtigung der Intelligenz eine nicht unwichtige Kompoente des

Phänomens "Lernbehinderung" dar.
Allerdings - so berichtet Begemann (57) - bildet sich der Schwachsinnsbegriff als Oberbegriff mit den drei Schweregraden Debilität, Imbezillität und Idiotie relativ spät.

Zuvor gebräuchlich waren die Oberbegriffe "Geistesschwäche" (58) und im 19. Jh. im Zuge der Einrichtung zahlreicher Idiotenanstalten der Oberbegriff Idiotie. "Idiotie" galt noch 1929 im Handbuch der Pädagogik (59) als Sammelbegriff, dem die Bezeichnung "Schwachsinn" als mittlerer bzw. leichterer Grad geistiger Schwäche untergeordnet war.
Ursprünglich waren demnach mit dem Ausdruck "Schwachsinnige" entweder alle Geistesschwachen oder nur die mittlere Gruppe, die Imbezillen, angesprochen. Mit dieser Festlegung auf den Schwachsinnsbegriff wurde zum Ausdruck gebracht, daß der Grund des Schulversagens "ausschließlich auf geringe geistige Befähigung zurückzuführen" sei (60) nicht aber auf Schwachsinn höheren Grades sowie auf Blödsinn (61).
Demgemäß teilte man die Schülerschaft einer größeren Gruppe der Debilen von einer kleineren der Imbezillen ab und unterrichtete sie in eigenen Schulen, wie es sich bis heute in den Sonderschulen für "Geistig-Behinderte" und "Lernbehinderte" fortsetzt.
Als Ursache dieses Mangels geistiger Fähigkeiten wurden endogene Faktoren angenommen, insbesondere eine defizitäre Erbanlage.

Die mit dem Schwachsinnsbegriff implizierte medizinisch-ätiologische Denkweise hat sich bis in die Gegenwart erhalten:
So definiert Berg 1972 (62):

"Lernbehinderungen sind irreversible Beeinträchtigungen des Lernvermögens, die sich durch schulische Sondereinrichtungen zwar bessern, aber nicht beheben lassen. Sie beruhen auf Intelligenzmangel oder auf dem Ausfall spezieller geistiger Bereiche."

Auch für Klauer (63) gehört "das Vorhandensein einer'geistigen Schwäche'"neben dem Faktor des Normalschulversagens zur Kennzeichnung Sonderschulbedürftiger, die er sodann den in Frage kommenden Sonderschulen für Lernbehinderte, Geistigbehinderte und für Verhaltensgestörte zuweisen will.

Auf Intelligenzmängel hebt ebenso die KMK-Empfehlung 1972 ab: "Lernbehinderte Schüler sind solche mit geringer intellektueller Begabung, mit Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung."(64)

Wie läßt sich nun geistige Schwäche oder Schwachsinn nachweisen?

Von Anfang an konnte Schwachsinn in seinen leichteren Formen nur durch hypothetische Annahmen gestützt werden. Das Problematische an der Erkennung des "schwachsinnigen" Schülers war und ist, daß er erst durch sein Zurückbleiben in der Schule als schwachsinnig gekennzeichnet wurde.

Der Argumentationszirkel lautet damit:
Ein Schüler bleibt in der Schule zurück. Die Erklärung dafür, schätzt man, kann nur in seiner "geistigen Schwäche", seinem "Schwachsinn" liegen. Dies läßt sich ja auch in seiner geringen geistigen Leistungsfähigkeit in der Schule nachweisen.
Da die Hilfsschullehrer sich allerdings nie mit dem "Schulleistungskriterium" allein zufrieden geben wollten - sie mußten sich gegen zwei weitere Schulen absetzen: gegen die Volksschulen und gegen die Idiotenanstalten - wurden Medizin und Psychologie als Hilfswissenschaften zur Diagnostik Geistesschwacher schon auf der 1. Verbandstagung der Hilfsschullehrer 1898 herangezogen.
In der Folgezeigt wurde in der Auseinandersetzung von Psychiatern und Psychopathologen die Einsicht der letzteren, die Geisteskrankheiten wesentlich in ihrer seelischen Bedingtheit sahen, immer stärker verdrängt zugunsten des einseitigen Verständnisses der Somatiker, die Geisteskrankheiten für Gehirnkrankheiten hielten, für organische Defekte also.

Vertreter dieser These waren u.a.: Ziehen (1862-1950), der schon von äußeren Körpersymptomen wie Schädel- und Zahnbildung auf den Geisteszustand Schwachsinniger schließen können wollte und eine 'ärztliche Behandlung der Ursachen' und 'der körperlichen Begleiterscheinungen' sowie eine 'ärztlich-erzieherische Behandlung des Intelligenzdefektes selbst' vorschlägt (65), ferner der Schweizer Heilpädagoge Hanselmann, der "die Heilpädagogik auf die biologische Basis stellen" wollte (66) und von einer medizinisch nicht heilbaren Hirnentwicklungshemmung spricht sowie der Mediziner Asperger mit seiner Äußerung "Heilpädagogik ist angewandte Kinderpsychiatrie" (67).

Die wissenschaftliche Unhaltbarkeit einer einseitig biologisch-somatischen Erklärung des Schwachsinns wurde u.a. bereits durch den Philosophen und Psychiater K. Jaspers (1883-1969) formuliert. Hirnorganisch bedingte Geistesschwäche wird von ihm zwar nicht geleugnet, in ihr aber nicht die einzige Ursache für geistige Minderleistungen gesehen. Über den Ansatz der Somatiker hinaus stellt er einen sozialbedingten Schwachsinn als möglich heraus.
Stärker als bei Jaspers findet der Gedanke der Bedeutsamkeit sozio-kultureller Umwelt für die menschliche Entwicklung seine Akzentuierung bei A. Homburger, der die "beschränkte Entwicklung" als anlagebedingt bezeichnet, die "gestörte Entwicklung" dagegen als umweltbedingt. Die Frage der Ursachenlehre des angeborenen Schwachsinns scheint ihm zwar wenig tragfähig, dennoch wird die Bedeutsamkeit der Erbanlagen von ihm weiterhin hochbewertet.

Wenn die historischen Schwachsinnstheorien schon sehr schwache, wenig tragfähige Grundlagen und Bestimmungskriterien aufweisen, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien moderne Hilfsschultheoretiker ein Kind oder einen Jugendlichen als "schwachsinnig" oder "schwachbegabt beurteilen. Durchgängiges Kriterium scheint die Orientierung an der Durchschnittsnorm zu sein.

Wie vorne aufgezeigt, unterscheidet Kanter eine Teilgruppe Lernbehinderter mit deutlichen Intelligenzausfällen (IQ 55/ - 70/75) "die schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen" (68) dazu aber auch einen deutlichen Mangel an "sozialer Kompetenz" aufweisen.

In den Richtlinien und Lehrplänen für die Schule für Lernbehinderte in NW werden"Lernbehinderte"gekennzeichnet durch Minderbegabung, "Minusvarianten" im Normbereich und durch psychosiziale Beeinträchtigungen (69).

Auch Wegener orientiert seine Definition"Lernbehinderter" an der Durchschnittsnorm: Als Minderbegabte (IQ 60-90) gelten bei ihm "alle Grade und Formen intellektueller Subnormalität", die vom Kleinkindalter an bis ins Erwachsenenalter hinein "als dauernder Rückstand der Test- (und Schul-) leistung sowie als Störung des Anpassungsverhaltens objektiviert werden können". (70)
Ursachen solcher Normabweichungen - minderwertige Erbanlage und angeborene oder erworbene hirnorganische Schädigung - lassen sich auch heute nicht exakt feststellen. Die Schwierigkeit einer genauen Diagnose liegt darin, daß dazu ein Team verschiedener Spezialisten und Disziplinen notwendig wäre, "einmal damit die Eltern beraten werden können und zum anderen damit den Personen, denen die langfristige Behandlung und Förderung übertragen werden, sinnvolle Angaben und Daten geliefert werden können." Eine solche Diagnose erweist sich als zu teuer.

Cruickshank stellt eine Testliste zur Diagnose hirngeschädigter Kinder auf (71) :

" 1. Fragebogen zur Lebenslaufforschung
2. Allgemeine kinderärztliche Untersuchung
3. Kinderärztliche neurologische Untersuchung
4. Sprach- und Gehörprüfung
5. Kinderärztliche klinische psychologische Untersuchung
6. Kinderärztliche psychiatrische Untersuchung
7. Ophthalmologische und optometrische Untersuchung
8. Erzieherische Beurteilung. "

Insofern, als keine genauen Untersuchungsdaten zur medizinisch-psychologischen Bestimmung von "geistiger Schwäche" vorliegen, verwundert es nicht, wenn die Aussagen von Sonderpädagogen, Medizinern, Psychologen und Pädagogen über den Anteil der Schüler, deren Lernschwäche auf hirnorganische oder innersekretorisch-chromosomopatischen Schädigungen basieren, äußerst uneinheitlich ausfallen.
Lempp fand bei einer "Untersuchung von 273 Erstkläßlern in 17% der Fälle Hinweise auf eine leichtgradige, frühkindliche Hirnschädigung". Er vermutet unter allen Kindern etwa 10-12% solcher leichtgradiger Schädigungsfolgen. "Unter kriminellen, verhaltensgestörten Kindern, unter neurotischen und milieureaktiv gestörten Kindern" scheint ihm der Prozentsatz bis 40% realistisch zu sein. (72)

Wegener dagegen geht von einem Anteil anlagebedingter Minderbegabung von 29% aus (73) unter den Hilfsschülern.

Cruickshank spricht von 1-7% hirngeschädigter Kinder insgesamt (74).

Begemann vermutet an der Lernbehindertenschule einen Anteil von 20% von Schülern mit Hirn- oder innersekretorisch-chromosomopathischen Schädigungen.

Zusammenfassend kann im Vergleich zur früheren Bestimmung "geistiger Schwäche" gesagt werden, daß weiterhin damals wie heute unverändert das unbefriedigende Kriterium des Schulversagens in der Normalschule gilt, ferner aber diagnostische Methoden anderer Wissenschaften zuhilfe kamen wie z.B. die Bestimmung der Intelligenz durch psychologische Tests sowie medizinisch-hirnorganische Untersuchungsverfahren.
Die Praxis der medizinischen Diagnose anlagebedingter oder erworbener geistiger Schwäche erwies sich allerdings als zu aufwendig und kostspielig, so daß weiterhin nur ungenaue Schätzungen über Ursache und Vorkommenshäufigkeit lernschwacher Schüler mit hirnorganischen und chromosomopathisch-innersekretorischen Schädigungen vorliegen. Die Aussagen stimmen allerdings in dem wichtigen Punkt überein, daß biomedizinisch feststellbare Schädigungen nur einen kleinen Teil der Population sogenannter "Lernbehinderter" ausmachen.

Damit stellt sich die Frage nach dem Aussagewert psychologischer Verfahren zur Messung der Intelligenz, der psychometrischen Definition Intelligenzschwacher.

1.2.2.1.2. Die Bestimmung von "Lernbehinderung" nach empirischen Kriterien

Im Zuge der wachsenden wissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik als Erziehungswissenschaft legte sie stärker als früher Wert auf eine empirische Absicherung sowie theoretische Begründung ihrer Verfahren. Das Heranziehen psychologischer Tests ist so als Zeichen pädagogischen Unmuts über die Subjektivität und Relativität individueller Erfahrungsentscheidungen zu verstehen:
Im Hinblick auf das Kriterium Intelligenzschwäche bzw. Schulerfolg oder -mißerfolg ist damit eine Optimierung der Leistungsvorhersage durch psychometrische Theorie und Technik angestrebt. Ziel ist eine Reduktion von Fehlurteilen bei der Bestimmung von Sonderschulbedürftigkeit. (Horn: pädagogische Diagnose hat die Aufgaben: "Aussiebung für die Hilfsschule" und Auslese für weiterführende Schulen.)

Ein kurzer Überblick über die Auffassungen verschiedener Autoren zum Intelligenzstand "Lernbehinderter" demonstriert die ungesicherte psychometrische Basis.
Nach Kanter liegt bei Kindern und Jugendlichen "Lernbehinderung" dann vor, wenn, abgesehen von dem noch zu diskutierenden Kriterium des Leistungsversagens, der in einem validen Intelligenzmeßverfahren genommene Gesamt-IQ die Grenze von 75 nicht wesentlich überschreitet, wobei die untere Grenze zur geistigen Behinderung bei 55 angesetzt wird, für Schüler mit Lernstörungen dagegen bei einem Gesamt-IQ von meist /85/80. Demnach wären dann 2-3% der Schulpflichtigen "lernbehindert" und 5-7% sonderschulbedürfte "Lernbehinderte".

In den Empfehlungen der Bildungskommission wird "Lernbehinderung" angenommen, "sofern die Intelligenzleistung im Bereich zwischen der negativen ersten und dritten Standartabweichung eines validen standardisierten Intelligenzmeßverfahrens liegt"... (also zwischen IQ / 85 bis IQ 60). Die geschätzte Häufigkeit beträgt 2,5% eines schulpflichtigen Jahrganges, zusätzlich 3-4% durch Lernschwächen und Lern-

störungen von Behinderung bedrohte, wobei bei 13% aller Kinder und Jugendlichen temporäre Lernschwierigkeiten auftreten sollen.
Wechsler definiert den IQ-Bereich unter 70 als hilfsschulbedürftig, Binet-Simon setzt die IQ-Grenze unter 80 an.

Wegener schließt sich in seinem Sondergutachten (Wegener 1969) der durch von Bracken 1966 gesetzten IQ-Grenze von IQ / 78 an, wonach 6-7% der Heranwachsenden in der BRD als intellektuell Behinderte definiert wären.
Klauer nimmt bei einem Intelligenztest mit einem mittleren IQ von 100 und einer Standardabweichung von 15 für das Gros der Hilfsschüler den IQ-Bereich von 75 ± 10 als zutreffend an.
Die Uneinheitlichkeit empirischer Kriterien auf IQ-Ebene sowie die daraus resultierende Unterschiedlichkeit der Prozentanteile "lernbehinderter" Kinder belegt die nachfolgende Tabelle im Überblick:

Autor	IQ-Bereich	Prozent
Kanter	55 - 75	5 - 7%
Bildungskommission	60 - 85	5,5 - 6,5%
Wechsler	70	
Binet-Simon	80	
Wegener	78	6 - 7%
Klauer	75 ± 10	

Wenn auch - wie obige Meßdaten zeigen - mehrere Autoren andere Abweichungswerte der Intelligenz bei der Bestimmung des Lernbehindertenbegriffs zugrundelegen und so zu unterschiedlichen Prozentanteilen "lernbehinderter" Schüler gemessen an der Gesamtschülerzahl gelangen, besteht immerhin Übereinstimmung in der Frage der Kennzeichnung von "Lernbehinderung" als eingeschränkte Intelligenz.

Abgesehen von der ungesicherten theoretisch-empirischen Abgrenzung und Definition "Lernbehinderter" kann dem Meßinstrument Test selber nur relative Gültigkeit zugesprochen werden.

Die Relativität von Testergebnissen zeigt sich einmal an der Orientierung an der Durchschnittsnorm altersentsprechender Funktionstüchtigkeit.

In Analogie zum Schwachsinnsbegriff setzt auch die Intelligenzdiagnostik eine Normalentwicklung voraus, die sich ergibt aus dem Ergebnis statistischer Erhebungen in der Population Altersgleicher. Als alterstypische Aufgaben gelten solche, die von 75% einer bestimmten Altersstufe gelöst werden. "Als schwachbegabt sind dann alle Prüflinge zu kennzeichnen, die nur 65-90% der ihrer Altersstufe angemessenen Aufgaben lösen können." (75)
Mit Recht wird die Gültigkeit der Normalverteilung für den Intelligenzbereich von verschiedenen Autoren bezweifelt, weil, wie Begemann ausführt, "hier nicht ein engbegrenztes Merkmal, nicht eine einfache Fähigkeit vorliegt, sondern eine sehr komplexe Leistungskapazität..."
Busemann unterscheidet diesbezüglich zwischen empirischer Intelligenz, präsenter Intelligenz und Intelligenzausrüstung und berücksichtigt damit einerseits die Abhängigkeit der empirischen Intelligenz von der kindlichen Lerngeschichte sowie den Lernangeboten der kindlichen Umwelt, andererseits weist Busemann auf die spezifischen Anforderungen hin, die mit der Messung der empirischen Intelligenz verbunden sind und nur einen Ausschnitt der präsenten Intelligenz als Gesamtheit der z.Zt. bestehenden intellektuellen Fähigkeiten darstellen.

Die Relativierung der Objektivität von Intelligenztests durch zugrundeliegende sozio-kulturelle Normen ist damit angedeutet.
Dazu Begemann: "... So können wir von einem altersgemäßen Durchschnitt, wenn überhaupt, nur sprechen bei Menschen mit etwa gleichem Lebensschicksal und ähnlicher Bildungs-

geschichte in einem sozio-kulturell vergleichbaren Daseinsrahmen in einer bestimmten Epoche." (76)
In seinem 1973 erschienenen Artikel,"Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel",deutet Begemann ferner auf die Kulturabhängigkeit von Intelligenztests (= I-Test) hin. "Der IQ korreliert positiv mit dem sozio-ökonomischen Status, ist also schichtenspezifisch verteilt... 50% von 650 Items zehn weitverbreiteter I-Tests zeigten bei 9-10jährigen und 85% bei 13-14jährigen sozialschichtspezifische bedeutsame Unterschiede". (77)
Topsch sieht die Gefahr, daß Unterschichtskinder durch "schichtenspezifische Schiefheiten" der I-Tests benachteiligt werden für den allgemeingebräuchlichen HAWIK vor allem im Untertest "Allgemeines Wissen", der die höchste Korrelation (r= 0,72) aller Untertests mit dem Gesamt-IQ aufweisen soll. Eine schichtenspezifische Ungleichheit resultiert auch aus der Tatsache, daß I-Tests stärker sprach- als handlungsbezogen sind, so daß Unterschichtskinder aufgrund eines anregungsärmeren Sprachmilieus im Vergleich zu Kindern aus sprachaktiverem Milieu schlechter abschneiden müssen. Bei Schülern der Lernbehindertenschule liegen die erreichten Punktwerte im Handlungsteil im allgemeinen über denen im Verbalteil.
Für Begemann liegt die Sozialschichtsabhängigkeit der I-Tests nicht allein in der Abhängigkeit der Items von mittelstandsgeprägten Erfahrungen und der Mittelstandssprache, sondern entscheidend in der Form des Aufgabenangebots, in den Informations- und Lösungsmodi.
So konnte Horn nachweisen, daß Lernbehinderte im Gruppentest BTS schlechtere Ergebnisse zeigen, als in der Einzelsituation des HAWIK-Test, weil sie hier stärker zur Arbeit ermutigt werden konnten. (78)

Zu ähnlichen Aussagen kam Kornmann, der experimentell zeigte, daß "Lernbehinderte" in Aufgaben mit Bleistift und Papier schlechter abschnitten, als in Situationen ohne. (93)

Ausgehend von der skizzierten eingeschränkten, weil relativen Gültigkeit des Meßinstrumentes I-Test, aufgezeigt an

- seiner Norminierung an altersgemäßer Funktionstüchtigkeit
- dem Ausschnittcharakter der spezifischen Anforderungen, im Verhältnis zur Gesamtheit der intellektuellen Fähigkeiten
- der Norminierung der I-Tests an spezifischen soziokulturellen Schichten

soll nun die Praxis der Intelligenzmessung bei "Lernbehinderten" untersucht werden.
Inwiefern das Ziel, durch psychometrische Diagnose eine Leistungsvorhersage zu optimieren, verfehlt wird, demonstriert schon der erstaunliche Überlappungsbereich der IQ-Verteilung von Grund- und Sonderschülern. Wie Begemann (79) an einer Untersuchung (80) bei 500 Hilfsschülern in NRW aufzeigt, streuten die IQ-Werte zwischen 35 und 110 bei Volksschülern zwischen 65 und 135. "Die Überschneidung geht soweit, daß die Hälfte der IQ-Werte bei Volksschülern (IQ 100 bis unter 80) und Hilfsschülern (77 bis über 100) jeweils in der Gegengruppe vorkommen kann. Der Wert 80 wird nur noch von 2% der Volksschüler unterschritten, und fast die Hälfte der Hilfsschulkinder liegt über diesem Wert." (81)

Eine umfangreiche Untersuchung zur Problematik der Intelligenzdiagnostik führte Topsch (82) in einer Erhebungsstichprobe an N= 1090 Kindern verschiedener Grundschulen durch, von denen 214 Schüler am Ende des Überprüfungsverfahrens in der allgemeinen Schule verblieben und 876 Schüler in die Lernbehindertenschule aufgenommen wurden. Alle IQ-Werte wurden mit dem HAWIK ermittelt, da die unterschiedlichen Testsysteme nur mit Einschränkung einander ersetzen können. Dabei zeigte sich bei der Verteilung der HAWIK-Gesamt-IQ-Punkte eine auffallende Überschneidung zwischen der Gruppe der "aufgenommenen" und der "verbleibenden" Schülergruppe.

"Während der oberste IQ-Wert der "aufgenommenen" bei 114 Punkten liegt, ergibt sich eine unterste Grenze der "verbleibenden" bei 73 Punkten. Von den "verbleibenden" Schülern haben rund zwei Drittel (66,4%) "normale" Intelligenz, 29,6% "niedrige" und 3,7% "sehr niedrige" Intelligenz. Von den "aufgenommenen" weisen noch 16,8% der Schüler IQ-Werte über 91 (normale Intelligenz) auf, darunter 0,6% mit hoher Intelligenz. Mehr als die Hälfte der "aufgenommenen" Schüler erreicht IQ-Punkte von mehr als 78 und liegt damit oberhalb der im Sonderschul-Aufnahmeverfahren festgelegten Grenze." (83)
Diese von Topsch erzielten Ergebnisse zum Überlappungsbereich der IQ-Werte von Volks- und Sonderschülern stimmen offensichtlich mit denen Schmalohrs überein.

Neben der problematischen Streubreite der Testergebnisse werden die Aussagen der Intelligenzdiagnostik durch die parallele Verwendung unterschiedlicher Intelligenztests zusätzlich eingeschränkt, so daß sich beispielsweise bei ein und demselben Schüler voneinander abweichende Testergebnisse ergeben.
Bleidick empfiehlt deshalb die älteren Binetarien Stanford-Lückert (SIT) und Kramer wegen der fehlenden Eichnungsgrundlagen nicht mehr und stattdessen HAWIK, HAWIK und B-T-S zu verwenden.
Topsch (84) verweist zwar auf eine Art Faustregel zur Umrechnung der Binet-IQs in SIT-IQs und HAWIK-IQs, unterstreicht aber auch die berechtigte Kritik vieler Autoren an der parallelen Verwendung verschiedener Intelligenztests vor allem, weil einmal nur vom HAWIK ein angenäherter Wert für einen Standardmeßfehler aufgestellt wurde, zum anderen, "weil bei der Umschulungsentscheidung durch die untere Schulaufsicht nur in begrenztem Maße ein Bewußtsein für die eingeschränkte Vergleichbarkeit oder die Umrechnungsmode zwischen den einzelnen Verfahren vorausgesetzt werden kann." (85)
Diese Vermutung wird deshalb geäußert, weil selten, wenn

nicht der HAWIK verwendet wurde, eine nähere Bezeichnung der verwendeten Binet-Form in den Personalbogen erschien.

Als weitere Einschränkung des Aussagewertes der I-Diagnostik tritt die Altersabhängigkeit der Zuverlässigkeit.
Hierzu sagt Topsch: "... daß der Vertrauensbereich, in dessen Grenzen der 'wahre Wert' einer Intelligenzmessung liegt, um so größer abgesteckt werden muß, je jünger die getesteten Kinder sind." (86)
Kleber (87) ermittelte für den HAWIK Vertrauensbereiche auf dem 5%-Niveau für die 6-15jährigen.

Alter	Vertrauensbereichswerte des HAWIK-Gesamt-IQ 5%-Niveau	
6	± 11,76	IQ-Punkte
7	± 8,82	"
8	± 8,33	"
9	± 7,21	"
10	± 8,33	"
11	± 9,76	"
12	± 8,33	"
13	± 7,77	"
14	± 7,77	"
15	± 8,33	"

Vertrauensbereichswerte für den HAWIK-Gesamt-IQ auf dem 5%-Niveau nach Topsch (88)

Wie die Zahlenangaben zeigen, kann der gemessene IQ-Wert nur als Wahrscheinlichkeitsaussage innerhalb bestimmter Vertrauensbereichsgrenzen gelten. Werden diese Grenzen

mißachtet, so wird der Aussagewert von IQ-Werten unberechtigterweise zu einem absoluten und exakten Maß hochgespielt.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang der Praxis der Intelligenzmessung und der Sonderschulüberweisung ergibt sich durch interschulische Differenzen im Hinblick auf den IQ-Mittelwert der aufgenommenen Schüler.

Priester (89) fand bei seiner Standardisierung des HAWIK an 150 Hamburger Hilfsschülern einen Mittelwert des Gesamt-IQ von 71,5 bei einer Standardabweichung von 11,1, während Schmalohr (90) bei 500 Hilfsschülern in NRW einen Mittelwert des Gesamt-IQ von 76,2 bei einer Standardabweichung von 13,0 fand.
Topsch stellte bei seiner umfangreichen Untersuchung an insgesamt 42 Schulen für Lernbehinderte eine erhebliche Streuung der IQ-Mittelwerte der aufgenommenen Schüler fest.

"In etwa der Hälfte aller Schulen erreichten die aufgenommenen Schüler einen mittleren IQ zwischen 76-80 Punkte. In einem Drittel der Schulen lag der Mittelwert der aufgenommenen Schüler zwischen 81-90 IQ-Punkten, während in rund einem Fünftel der Schulen die IQ-Punkte Mittelwerte zwischen 71-75 nicht überschritten." (91)
Als Extremfall wird eine Schule für Lernbehinderte genannt, in der der Mittelwert des Gesamt-IQs der aufgenommenen Schüler bei 91 IQ-Werten lag (n= 30, S= 11).

Eine solche Größenordnung, die nicht zu verallgemeinern ist, lenkt doch immerhin den Blick von der Problematik der Intelligenzmessung sowie von der psychometrischen Abgrenzung der Schülerschaft "Lernbehinderter" auf die Problematik des Grundschulversagens.
Trifft es nämlich zu, daß die Hälfte der Hilfsschüler IQ-Werte über 80 erreicht und damit einer Hälfte der Volksschüler ähnelt, kann Schulversagen nicht allein als Schwäche des intellektuellen Vermögens erklärt werden.

Trotz all dieser Mängel und Schwächen, die eine psychometrische Abgrenzung "Lernbehinderter" implizieren, gelangt Kanter zu der Überzeugung, daß "der Intelligenzquotient ... im Vergleich zu allen anderen Maßen und Schätzurteilen das bei weitem beste Kriterium nach Reliabilität und Validität zur Bestimmung geistiger Retardation" sei. "Bei Lage der Dinge scheint es daher wichtiger, gegen den Mißbrauch von Intelligenzmeßwerten anzugehen und bessere Verfahren anzustreben, als jenes Instrument "Intelligenztest" zu verwerfen, ohne etwas anderes anbieten zu können..." (92)

Diese allgemein geforderte Verbesserung von Intelligenzmeßverfahren läßt sich nach Probst in zweifacher Hinsicht beobachten:

- Einmal in der Verbesserung der im Sonderschulüberprüfungsverfahren verwendeten Tests, in dem ihre psychometrischen Eigenschaften (Gütekriterien und Normierung) dem neuen Standard angeglichen werden.
  Dies vollzieht sich bereits durch die immer einheitlichere Verwendung des HAWIK. Allerdings ist mit dem HAWIK der Bedarf nach verbesserten Verfahren bei weiten nicht gedeckt wie z.B. Kleber, Zimmermann, Kornmann und Lorenz 1971 aufzeigen. (93)
- Zum anderen in der sich durchsetzenden Erkenntnis, daß bei der Art der Entscheidungsprozesse, die zu Sonderschulüberweisungen führen, wesentliche Aspekte solche sind, die den Test nicht unmittelbar betreffen, sondern im "prae, peri und post des gesamten Verfahrens liegen" (94).

Probst (95) u.a. fordern darum mit Nachdruck eine Aufklärung "der bisher als Zufallsvarianz laufenden Wirkung der 'unsinnigen' Bedingungsfaktoren", die als 'Moderatorvariablen' bei jedem konkreten Überweisungsfall Berücksichtigung finden sollten. Als solche 'unsinnigen' Bedingungsfaktoren, die eine Sonderschulüberweisung bedingen, selbst wenn kein Intelligenzmangel vorliegt, bezeichnet Probst (96):

- 'untragbares Verhalten' des Schülers in der Volksschule
- pädagogische Kompetenz des Volksschullehrers
- Größe der Volksschulklasse
- Möglichkeiten der Umschulung in eine parallele Volksschulklasse
- Angebot an Stützkursen oder sonstige Extraförderung
- Verfügbarkeit einer Schule für verhaltensauffällige Schüler
- Widerstand oder Zustimmung der Eltern gegenüber der SFL-Einweisung
- Aufnahmefähigkeit der nächsten Sonderschule am Ort bzw. die Statusaspiration des dort amtierenden Rektors."

Der zweite Aspekt erhält nach Probst seine Brisanz durch eine Art 'Gesinnungswandel' auf dem Bildungssektor, so daß derzeit Kriterien wie Effizienz und Ökonomie in der sonderpädagogischen Diagnostik gefragt sind anstelle früherer "stiller, innerer Werte".
Probst untersucht daher (als scheinbarer Vertreter des kapitalistischen Bildungssystems), ob "der Nutzenzuwachs, den ein Test erbringt, ... soll die Gesamtrechnung positiv sein, zumindest die durch ihn selbst verursachten Kosten übersteigt." (97)
In diesem Sinne geht man davon aus, daß sich der Einsatz eines Tests nur dann sinnvoll, d.h. hier bildungsökonomisch rechtfertigen läßt, wenn er die an ihn gestellte Aufgabe einer Verbesserung pädagogischer Leistungsdiagnose und damit eine optimalere, kostensparende Bestimmung von Sonderschulbedürftigkeit gewährleistet.
Neuere Untersuchungen (98) stellen dies allerdings in Zweifel.
Wie Schmalohrs Untersuchungen zeigten, wurden von 1020 vorgeschlagenen Sonderschulanwärtern 915 in die SFL aufgenommen. Damit liegt die Selektionsquote bei 90%. Von 100 vorgeschlagenen Sonderschulanwärtern würden also 90 in die

SFL aufgenommen und 10 abgewiesen.
Verwendung und Aufwand eines Tests dürften sich fast erübrigen, wenn der erste Schritt der Sonderschulüberprüfung, der Vorschlag des Volksschullehrers nämlich, schon mit 90%iger Sicherheit die richtige Auswahl an Schülern darstellt.
Von daher schlagen Probst u.a. nicht ohne ironischen Unterton (99) eine Strategie der selektionsquotengemäßen Zufallsauswahl vor. Diese bestünde darin, "aus der Zahl der vorgeschlagenen Sonderschulanwärtern 90% nach dem Zufall auszuwählen und zur SFL zu überweisen, während jeder Zehnte zurück zur Grundschule geschickt wird. Das Ergebnis lautet, daß bei Zufallsauswahl bereits in 82% der Fälle richtig entschieden wurde. Akzeptiert man diese Voraussetzungen, so würde das bisher praktizierte Überweisungsverfahren einen Nutzenzuwachs gegenüber den a priori-Strategien erbringen, nach denen alle vom Lehrer für die Sonderschule vorgeschlagenen Schüler angenommen würden. Eine allerdings nicht erfüllte Vorbedingung wäre, daß die Testverfahren sowie die Benotung von Schülern fehlerlos verlaufen. Die Angaben über Fehlurteile durch die gängige Überweisungspraxis aber schwanken zwischen 20-30%.
Die wesentliche Voraussetzung für die Brauchbarkeit eines Tests, der Aspekt der Gültigkeit, ist für den HAWIK nicht geprüft, so daß Zimmermann, Kornmann und Lorenz (100) die Möglichkeit, mit dem HAWIK-Gesamt-IQ Sonderschulbedürftigkeit zu bestimmen, bezweifeln.
Von daher muß der Ansicht Probsts, die er mit Zimmermann et al. sowie Begemann teilt, zugestimmt werden:

"Es kann füglich bezweifelt werden, daß die Verwendung des HAWIK innerhalb des Überweisungsverfahrens eine so wesentliche Reduktion der Fehlurteile bewirkt, daß gegenüber den möglichen a priori-Strategien ein Nutzenzuwachs entsteht." (101)

Die Frage, warum den Ergebnissen der Intelligenzmessung weiterhin eine determinierende Funktion bei der Entscheidung über die Aufnahme in die Lernbehindertenschule zukommt, obgleich die Schwächen derzeitiger psychometrischer Verfahren offenbar sind, muß zunächst noch offen bleiben.

1.2.2.1.3. "Schulversagen" als personales Defizit

Es wurde dargelegt, daß eine präzise und sichere Bestimmung von"Lernbehinderung"bislang weder mit Hilfe medizinischer noch psychologisch-empirischer Kriterien gewährleistet sein kann.

Eine medizinisch-organische Indikation von"Lernbehinderung" erwies sich als unbefriedigend, weil die medizinische Kennzeichnung"Lernbehinderter"als geistig Schwacher - wenn überhaupt - nur für Formen leichteren Schwachsinns und nur für einen geringen Teil sogenannter "Lernbehinderter" Geltung haben darf. Derzeitige, ungenaue medizinische Untersuchungsdaten zur Bestimmung geistiger Schwäche schwanken zwischen Angaben von 20-40% an Schülern der Hilfsschule mit Hirn- oder innersekretorisch-chromosomopathischen Schädigungen.

Dazu läßt die Praxis medizinischer Diagnostik geistiger Schwäche zu wünschen übrig, wie durch die Ungenauigkeit von Untersuchungsdaten sowie ein nicht seltenes Unterlassen medizinisch-amtsärztlicher Untersuchungen offenbar wird.

Ebensowenig wie auf eine medizinisch-organische kann sich die Abgrenzung und Bestimmung"Lernbehinderter"auf eine gesicherte und einheitliche psychometrische Basis stützen, von der dargestellten, nur relativen Gültigkeit des Meßinstrumentes Test selber ganz abgesehen. Die von Kanter genannte Gruppe "Lernbehinderte mit deutlichen Intelligenzausfällen (IQ 55-75)" macht nur einen geringen Teil der Population der Schüler der Lernbehinderten-Schule aus.(102)

Ausgehend von dem Faktum des Überlappungsbereichs der IQ-Verteilungen von Grund- und Sonderschülern, wonach die Hälfte der Hilfsschüler IQ-Werte über 80 erreicht und damit einer Hälfte der Volksschüler ähnelt (103), konnte ferner die Problematik des Aussagewertes des Kriteriums Intelli-

genztestwert als Indikator für Schulversagen angedeutet werden.

Gerade hieran wurde nämlich offenbar, daß die Kennzeichnung eines Schülers als "Lernbehinderter" oder "Schulversager" von Bedingungsfaktoren abhängig sein kann, die nicht unmittelbar oder gar nicht in seiner eingeschränkten Intelligenz zu suchen sind. Als Antwort auf die die Lernbehindertenproblematik einleitende Frage, inwiefern der sogenannte "Lernbehinderte" denn in dem eingangs für Behinderung allgemein aufgezeigten Sinne als "behindert" gelten kann, soll folgendes Zwischenergebnis festgehalten werden:

Weder medizinisch-organische noch psychologisch-empirische Untersuchungsverfahren haben bisher präzise und eindeutige Belege für die geistige Schwäche oder den Intelligenzrückstand sogenannter "Lernbehinderter" generell liefern können.

Somit wäre nach weiteren Kriterien zu fragen, die den sogenannten "Lernbehinderten" in seinem personalen Behindert-Sein eindeutig beschreiben. Wiewohl die bisherigen Bemühungen, einheitliche und objektive Kriterien der Definition "Lernbehinderter" auf medizinischer und psychometrischer Ebene zu gewinnen, erfolglos verliefen, so scheint das Kriterium "Schulversagen in der Normalschule" zwar keinesfalls der objektiven aber doch übereinstimmender Definition sogenannter "Lernbehinderter" zu dienen. (104)

Kanter rechnete zu den "lernbehinderten" Schülern die Gruppe derjenigen "mit Lernstörungen (Lernschwächen und Lernirregularitäten). Kennzeichen: Strukturelle Uneinheitlichkeit des Lern- und Leistungsverhaltens, partielles und temporäres Versagen, vorzeitiges Ermüden, geringe Belastbarkeit: bei einem Gesamt-IQ von meist über 85/80" sowie die Gruppe der "Schüler mit (primären) Verhaltensauffälligkeiten etwa auf Grund von Milieuschädigungen" und fügt hinzu, diese letztgenannte Gruppe von Schülern werde zu "Schulversagern, ohne daß umfängliche Intelligenzmängel vorliegen." (105)

Heute wie vor hundert Jahren zur Zeit der ersten Hilfsschulgründungen orientiert sich die Definition des lernbehinderten bzw. Hilfsschülers an dem Kriterium "Schulversagen" nach Maßgabe der Anforderungen der Normalschule.

1898 empfahl der gerade gegründete Verband der Hilfsschulen Deutschlands: "Kinder, die geistig derartig geschwächt erscheinen, daß sie an dem Unterricht der Volksschulen nicht mit ersprießlichem Erfolge, besonders im Interesse einer für das Leben durchaus notwendigen, abschließenden Bildung teilnehmen können", in die Hilfsschule zu überweisen. (106)

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD bestimmt 1972 in der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens: "Die Schule für Lernbehinderte nimmt Kinder auf, die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in der Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können." (107)

Nach dem neuen Sonderschul-Aufnahmeverfahren (SAV) heißt es, "daß als sonderschulbedürftig lernbehindert alle jene Schüler gelten sollen, 'die schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind.'" (107a) Klein sieht in diesen Kriterien des Sonderschul-Aufnahmeverfahrens von 1973 ('schwerwiegend', 'umfänglich', 'langdauernd') zur Definition sonderschulbedürftig lernbehinderter Schüler keine grundlegende Präzisierung gegenüber dem Schullaufbahnkriterium im Auslese- und Überweisungsverfahren von 1965 (in der Regel: zweimaliges Sitzenbleiben in der Grundschule). (107b)

"Solange wir über kein diagnostisches Mittel verfügen, das die Prognose der dauernden Beeinträchtigung ermöglicht, solange sind wir auch bei diesen Kriterien auf den Erziehungsversuch angewiesen", in dem weiterhin das Kriterium des Schulversagens den Ausschlag für die Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte gibt. (107c)

Als Ursache für das Versagen des Schülers gilt fast immer eine defizitäre Persönlichkeitsstruktur, ein personales Defizit:
"Man spricht zwar vom Schulversagen, meint aber das Versagen des Schülers. So werden an Schülern, die in die Kategorie der Versager eingestuft werden, gleichsam im Sinne eines 'ontologischen Status' defizitäre Persönlichkeitsstrukturen entdeckt, oder aber es wird festgestellt, daß die in der Schule versagenden Schüler aus einem Milieu stammen, das sie für den Schulbesuch nicht angemessen fördert. Diese Schüler werden linear-kausal als benachteiligt apostrophiert; denn sie haben in ihrer Grundwelt nicht das gelernt, was die Schule als wünschenswert voraussetzt. Daß 'Schulversagen' für nahezu identisch gehalten wird mit dem Versagen des Schülers, dokumentieren viele ihn typisierende Ausdrücke. Man nennt ihn 'verhaltensgestört', 'schwierig', 'schlecht', 'unangepaßt', verwahrlost', 'schwererziehbar'." (108)

Kanters vorne vorgestelltes Symptomschema "mannigfaltiger Formen schulischen Leistungsversagens" kann für diese überakzentuierte Ausrichtung auf defizitäre Persönlichkeitsmerkmale"Lernbehinderter"als exemplarisch gelten.

Zentrale Frage ist, wie sich "schulisches Leistungsversagen" operationalisieren läßt.

Dabei ist zunächst die mangelnde begriffliche Übereinstimmung in der Definition des Personenkreises zu problematisieren. In den Richtlinien für die Schule für NRW werden solche Schüler als"lernbehindert" angesprochen, deren Lernleistung "umgänglich und dauerhaft" herabgesetzt ist, während im Sonderschul-Aufnahmeverfahren (SAV) sowie bei Kanter die Merkmale "schwerwiegend, umfänglich und langdauernd" als Attribute der Lernbeeinträchtigung gelten. Scheinbar wird eine klare terminologische Abgrenzung nicht für so wichtig gehalten.

Zu der uneinheitlichen terminologischen Abgrenzung"Lernbehinderter" gehört die Tatsache, daß nirgends eine nähere Interpretation der Begriffe vorgenommen wurde.

So ist mit Topsch (109) zu fragen:

" - Was ist eine 'schwerwiegende' Lernbeeinträchtigung. Bezieht sie sich auf bestimmte Lernbereiche? Auf welche?

- Soll mit 'umfänglich' die Zahl der Lernbereiche angesprochen werden? Wie viele Lernbereiche müssen betroffen sein, damit die Beeinträchtigung als umfänglich bezeichnet werden kann?

- Welche Zeitspanne umfaßt der Begriff 'langdauernd'? Gibt es eine untere Grenze, bei der eine Überprüfung erfolgen muß?

- Kann die Nichtversetzung als Koinzidenzpunkt schwerwiegenden, umfänglichen und langdauernden Lernversagens i.S. einer sonderschulbedürftigen Lernbehinderung angesprochen werden und soll das Überprüfungsverfahren eingeleitet werden, wenn ein Schüler zum erstenmal das Klassenziel nicht erreicht?"

Als Resultat aller dieser ungeklärten Fragen steht die Subjektivität der Maßstäbe bei der Beschreibung eines Schülers als "schwerwiegend","umfänglich"und"langdauernd" in seinem Lernen gestört, als"lernbehindert"also.

Diese Inobjektivität der Maßstäbe bei der Beurteilung eines Schülers als sonderschulbedürftig zeigt sich einmal unter dem Aspekt der Zensurengebung.
Untersuchungen zur Objektivität von Schulnoten als Grad der Übereinstimmung verschiedener Beurteilungen derselben Leistung bzw. des Verhaltens erbrachten:

- "daß der Maßstab der Beurteilung nicht nur von Beurteiler zu Beurteiler schwankt, sondern auch für jeden einzelnen Beurteiler." (110)

- daß für Rechtschreibzensuren sowie für die Beurteilung von Rechenarbeiten (allerdings hier nur bei Leistungsextremen) Klassenabhängigkeit festgestellt wurde. D.h. für gleiche Leistungen (Fehlerzahl) gibt es in verschiedenen Klassen verschiedene Noten. (111)
- "daß erziehungsschwierige Schüler aller Begabungsgrade im ganzen eindeutig schlechtere Leistungszensuren erhielten (auch Betragensnoten) als intelligente, nicht erziehungsschwierige Kinder." (112)

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Relativität von Lehrerurteilen im Hinblick auf die Leistungen ihrer Schüler muß die Entscheidung über Verbleib eines Kindes in der allgemeinen Schule bzw. seine Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte gesehen werden.

Vornehmliche Beachtung für diese Frage Schulerfolg oder -mißerfolg finden dabei die Leistungen eines Schülers in den sogenannten Kulturtechniken, wie zahlreiche Untersuchungen belegen.(113)

Kemmler: Den Zeugnisnoten Rechtschreiben und Lesen kommt entscheidende Bedeutung zu bei der Frage Erfolg oder Versagen in der Grundschule.
Topsch fand in seiner breit angelegten Untersuchung (1975) keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Schulleistung seiner Hauptgruppen der aufgenommenen und der verbleibenden Schüler. Allerdings blieben die untersuchten Leistungen beider Gruppen (Stand der Lesefähigkeit - Stand der Fähigkeit, Texte abzuschreiben und nach Diktat aufzuschreiben - Leistungsstand im Bereich Mathematik), die ja bereits zur Überprüfung der Sonderschule gemeldet waren, erheblich hinter denen der übrigen Schüler der allgemeinen Schule zurück.

"In keiner der beiden Hauptgruppen (der zur Sonderschulüberprüfung gemeldeten 'aufgenommenen' und der nach Abschluß der Überprüfung 'verbleibenden' Schüler) und in keinem Schuljahr (1-4) erreicht der Anteil der Schüler, deren Leistungen im Diktat als 'im ganzen zufriedenstellend' einge-

stuft werden konnte, einen Wert von 5%, während die Einstufung in die Kategorie 3 (= nicht in der Lage, nach Diktat zu schreiben) in keinem Fall unter 60% sinkt." (114)

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte Topsch (1975) für die Bereiche der Kulturtechniken Lesen und Rechnen.
Interessant sind seine Leistungsergebnisse im Bereich Rechnen im Hinblick auf die Faktoren:

" - Umfang des in Addition und Subtraktion beherrschten Zahlenraumes
- Beherrschung des Einmaleins
- Fähigkeit, Sachaufgaben (Textaufgaben, eingekleidete Aufgaben) selbständig zu lösen." (115)

Während bei den beiden ersten Faktoren die Fähigkeit der "aufgenommenen" und der "verbleibenden" Schüler laut Lehrerurteil weniger stark differieren, sinken die positiven Bewertungen bei der Lösung von Sachaufgaben in den aufsteigenden Klassenstufen auffällig ab. Topsch führt dieses kontinuierliche Absinken der positiven Wertungen "unter Umständen auf die steigenden Anforderungen an das Lesevermögen beim Lösen von Sachaufgaben und nicht unmittelbar auf mangelnde Einsicht in die mathematische Problemstellung" zurück. (116)

Hier zeigt sich eine Übereinstimmung Topscher Ergebnisse mit denen Kemmlers, die den Leistungen Rechtschreiben und Lesen vorrangige "Überweisungsrelevanz" noch vor den Rechenleistungen, besonders aber vor den übrigen Bereichen des Grundschulunterrichtes zusprach.

Funke (1972) untersuchte den diagnostischen und prognostischen Wert der Noten aus Grundschulzeugnissen hinsichtlich des Problemes der Sonderschulüberweisung an einer Analysestichprobe von 103 Volks- und Sonderschülern, die nach Alter, Geschlecht, Sozialstatus, Besuch einer voll bzw. wenig gegliederten Schule gleich waren. Die Determinanten der Untersuchung kamen zustande aufgrund von Zeugnisnoten zehn verschiedener Fächer, die mindestens 1 Jahr zuvor erteilt worden waren. Die Überweisung erfolgte später. Gefunden wurden

Korrelationskoeffizienten in der Größenordnung von r = 58 bis r = 66 zwischen den Prädikatoren Deutsch mündlich / Deutsch schriftlich / Rechnen und dem jeweiligen Schultyp (Volksschule oder Sonderschule) als Alternativ-Kriterium. Unter Gewichtung aller 10 Schulnoten erhält Funke eine Korrelation von r = 59 zwischen Schulnoten und Schultyp. (117)

"Die Reduktion des Schulleistungskriteriums auf den Grad der Fertigkeiten in den Kulturtechniken ist insofern problematisch, als Schulerfolg und Schulmißerfolg durch das Zeugnis insgesamt, das die ganze Breite der Fertigkeiten in den verschiedenen schulischen Leistungsbereichen in die Entscheidung darüber einbezieht, wie die schulische Entwicklung eines Kindes zu bewerten ist, definiert werden müssen, somit die Reduktion als Verlust ans Information über den 'wahren Schulerfolg bzw. -mißerfolg' aufgefaßt werden muß." (118)

Rechtfertigen ließe sich eine Beschränkung der Leistungsanalyse auf die Kulturtechnikbeherrschung nur, wenn empirisch sichergestellt wäre, daß ohne weiteres Rückschlüsse von diesen Leistungen auf die Leistungen in anderen Bereichen gezogen werden könnten. Immerhin ist bemerkenswert, daß sich die Mittelwerte der Zensuren von guten und schwachen Schülern - wie verschiedene Autoren aufzeigen (Kemmler, Topsch, Funke) - in den Nebenfächern fast ebenso stark unterscheiden wie in den Hauptfächern.

Als Erklärungen bietet Kemmler an :

- daß bestimmte intellektuelle und persönlichkeitsspezifische Voraussetzungen in gleicher Weise bei Haupt- und Nebenfächern verlangt und von leistungsschwachen Schülern nicht erfüllt werden,
- daß dauernde Mißerfolgserlebnisse zu Entmutigungen führen und die Leistungsmotivation und Anspruchsniveausetzung dieser Schüler stark herabsetzt,
- daß ein "Halo"-Effekt bei den die Leistung beurteilenden Lehrern eintritt in der Weise, daß schlechte Leistungen

in einigen Fächern auch schlechte Bewertungen in anderen Fächern nach sich ziehen.

Während Kemmlers erster Erklärungsvorschlag einer mehr oder weniger globalen Schulleistungsschwäche sogenannter"Lernbehinderter"sich stärker auf der Ebene eines personalen Defizits bewegt, deuten die beiden folgenden Erklärungen dagegen auf lern- und sozialpsychologische Zusammenhänge zwischen dem Leistungsdefizit in Haupt- und Nebenfächern hin. In ihrer umfangreichen Erhebung über "Erfolg und Versagen in der Grundschule" versucht Kemmler diese Ursachen zu erhellen.

Neben der oben diskutierten "Überweisungsrelevanz" der Kulturtechniken, besonders der Rechtschreibung, stellte die Autorin zunächst aber keine totale Schulleistungsschwäche bei Grundschülern fest, sondern fand auch bei den leistungsschwachen Schülern "noch klar abgrenzbare und einsichtig interpretierbare Faktoren...". (119) Insgesamt zeigen Kemmlers Faktorenanalysen der leistungsschwachen und -starken Schüler zwar, daß die Mittelwerte der guten Schüler außer bei der Originalitätspunktzahl sehr signifikant über denen der schwachen Schüler liegen, wobei sich die Verteilungen aller Variablen zwischen Guten und Schwachen erheblich überschneiden.

Ihre auf faktorenanalytischem Wege gewonnenen Mittelwerte zu den Variablen der Faktoren Rechtschreiben, Sprachverständnis,Gestalterfassen und schlußfolgerndes Denken trennen allerdings stärker zwischen den beiden untersuchten Gruppen der guten und schwachen Schüler als die Variablen mit den Faktoren Einfallsreichtum, Problemlösung, Schnelligkeit und räumliches Vorstellen. So akzentuiert Kemmler: "Der Einfallsreichtum bzw. die Einfallsflüssigkeit ('creativity') ist die Variable, die den geringsten Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Gruppen aufweist, der Originalitätspunktwert trennt gar nicht mehr." (120)
Guilford (121) unterscheidet in diesem Zusammenhang "divergent" von "convergent thinking", woraus bezüglich Schulleistung der Schluß gezogen werden kann, daß gute Schulleistungen solche genannt werden, die ein Denken

in den Kategorien "Richtig" und "Falsch" unter Beweis stellen, nicht aber solche mit einem breiten Spektrum schöpferischer Ideen.

Wie läßt sich nun, nachdem faktorenanalytisch zwar signifikante 'Begabungsunterschiede' zwischen guten und schwachen Schülern, doch kein 'totales Begabungsdefizit' festgestellt wurde, die Schülerbeurteilung durch die Lehrer interpretieren? Die mit der Zensurengebung implizierte Relativität und Inobjektivität von Lehrerurteilen sowie die dargestellte andersartige, nicht aber einseitig defizitäre Begabungsstruktur leistungsschwacher Schüler läßt eine globale und objektive Beurteilung eines Schülers als in allen Bereichen leistungsschwach nicht zu.

Vielmehr ist zu vermuten, daß weitere, noch zu untersuchende Faktoren eine Rolle spielen, wenn Lehrer ihre Schüler global in gute und schlechte, in "Böcke und Schafe" scheiden, obwohl Leistungstests zu anderen Aussagen kommen.

Mit diesen Überlegungen kündigt sich eine sachlogische Erweiterung der Frage des Schulversagens um das Problem der Schülerbeurteilung bereits an.

Wie Kemmler über Lehrerfragebogen ermittelte, weichen laut Lehrerurteil die Mittelwerte der guten und der leistungsschwachen Schüler in allen Punktwertgruppen sehr signifikant (p 0.5) und in den meisten Einzelfragen signifikant voneinander ab. Diese klar trennende Leistungsbeurteilung gilt nicht nur für Variablen, die das Leistungsverhalten bestimmen, sondern auch für solche der sozialen Integration wie 'Kontakt', 'allgemeine Anpassung', 'Höhe des Neurotizismus'. (122) . Kemmler schließt bei diesen Ergebnissen nicht aus, daß es sich um eine "Extremisierung der Eindrücke der Lehrer aufgrund vorgefaßter Meinungen" handeln könnte bzw. um einen "Haloeffekt".

Am auffälligsten sind die Differenzen in den Fragebogenbereichen "produktives Denken", "Stetigkeit" bei der Durchführung von Aufgaben und "Begabung". Als höchster Einzelsignifikanzwert stellt sich die Frage heraus: "Wie beantwortet das Kind Unterrichtsfragen des Lehrers?", wobei von den guten Schülern sinngemäße Antworten und von den schwachen nur ungenau zutreffende oder gar nicht passende Antworten erwartet werden. Weite, die beiden Gruppen stark trennende Unterschiede bieten die Punktwertgruppen "Arbeitsverhalten" ("gibt schnell auf", "versucht es gar nicht" - "läßt nicht locker bei schwierigen Aufgaben") und "Gedächtnis".

Im Lehrerurteil sind also hier neben Begabungsfaktoren, Stetigkeit bei der Durchführung von Aufgaben und gute Arbeitseigenschaften für Schulerfolg oder -mißerfolg entscheidend.

Topsch kommt in seiner Untersuchung bezüglich der Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens "Lernbehinderter" zu dem Ergebnis: "Den Lehreraussagen zufolge ist die Mehrzahl der zur Lernbehindertenschule gemeldeten Kinder durch geringe Aufmerksamkeit, unzureichende Ausdauer und mangelnde Konzentration zu kennzeichnen". (123) Ferner äußerten sich mehr Lehrer zu dem Bereich "Sauberkeit und Ordnung" als zum Bereich "Arbeitstempo", "Mitarbeit im Unterricht" oder zum Bereich "Lösen von Sachaufgaben".

In den Bereichen "Sauberkeit und Ordnung" und "Verhalten" während des Unterrichts" zeigte sich außerdem eine statistisch signifikante Differenzierung zwischen den Geschlechtern insofern, als Mädchen in beiden Bereichen auffallend besser beurteilt wurden. Die Tatsache, daß Jungen in der Sonderschule für Lernbehinderte überrepräsentiert sind, hängt offensichtlich nicht zuletzt mit Merkmalen des Verhaltens zusammen.

Darum schließt sich im folgenden eine Diskussion des bisher unter individualistischem, personalen Blickwinkel betrachteten Phänomens "Lernbehinderung" bzw. Schulversagen aus sozialpsychologischer und sozialer Perspektive an.

1.2.3. Definition von "Lernbehinderung" auf sozialer Ebene

Bei der Bestimmung von "Lernbehinderung" auf personaler Ebene galt es zu untersuchen, ob und inwiefern sich 'Lernbehinderte' auf der Ebene der personalen Manifestation von Behinderung im Sinne einer "unmittelbaren Lebenserschwerung für den Behinderten selbst" oder einer "absolut-funktionalen Schädigung" tatsächlich als "behindert" erweisen.

Als Ergebnis zeigte sich, daß die gängigen Kriterien zur Bestimmung des personalen Defizits sogenannter "Lernbehinderter" wie "geistige Schwäche", "Intelligenzrückstand" oder "Schulversagen"

1) keinesfalls für alle "lernbehinderten" Schüler Geltung haben sowie
2) eine Reihe sozialpsychologischer, soziokultureller und sozioökonomischer Aspekte hinter diesen "scheinbaren Persönlichkeitsfaktoren" im Dunklen bleiben.

Darum soll sich nun eine kritische Diskussion der Definition von "Lernbehinderung" durch Indikatoren der sozialen Lage anschließen.

Als spektakulär galt in der sonderpädagogischen Diskussion der letzten Jahre die sich rasch verbreitende Erkenntnis, daß Hilfsschüler nicht allein oder gar nicht durch defizitäre personale Merkmale oder Begabungsmängel zu kennzeichnen sind, sondern daß "die Tatsache 'Armut' von Anfang an für die überwiegende Mehrheit der Hilfsschüler dominierendes Merkmal war". (124)

Ein Überwiegen von Kindern aus unteren Sozialschichten in der Schule für Lernbehinderte wurde von vielen Autoren immer wieder belegt. (125) Die Angaben über den Anteil von Kindern an Lernbehindertenschulen, deren Väter manuellen Tätigkeiten in lohnabhängiger Position nachgehen, liegen zwischen 60-90%. (125a)

Die These Begemanns, die er mit einer Reihe anderer Autoren teilt, lautet daher: Geringe soziale Herkunft von Sonderschülern aufgrund der Zugehörigkeit zu wenig differenzierten Berufen ihrer Väter, ihre schlechten engen Wohnverhältnisse in Verbindung mit höherer Kinderzahl ihrer Familien können als Ursache dafür angesehen werden, daß diese Kinder in der Grundschule versagen. Begemann gibt den Anteil an soziokulturell benachteiligten Schülern in der Lernbehindertenschule mit 90% an. (126)

Den grundlegenden Einfluß der soziokulturellen Lebenswelt auf Erfolg und Versagen in der Grundschule bestätigen zahlreiche Untersuchungen: (127)

"Soziokulturell umfaßt nach Begemann sowohl die ökonomischen, die ökologischen als auch die kulturellen Umweltfaktoren.

Die mehr wirtschaftlichen Fakten, Einkommen, Beruf der Eltern, Familiengröße, Wohnungsgröße und Einrichtung, wie die Unterschiede des Wohngebietes ... stehen nicht beziehungslos neben Daten der Lebensführung, der Kinderernährung, dem Sprachniveau, der Wertorientierung u.a.,

sondern sie sind zu begreifen als Ausdruck und Symptome einer subkulturellen Einheit, in die eine einzelne Familie mit ihren Kindern eingefügt ist. Der soziokulturelle Daseinsrahmen stellt damit für bestimmte Gruppen in unserer Industriegesellschaft die Erwartungssysteme, Normen und sozialen Lebensmuster, denen die Glieder solcher Subkulturen sich einfügen ..." (128)

In seiner überarbeiteten Fassung eines Referates von 1971 "Zum Verständnis der 'Lernbehinderten'" stellt Begemann neueres Datenmaterial über die soziokulturelle Lage der Lernbehinderten heraus, das von H. Klein und H. Mördorf in repräsentativen Zufallsstichproben gewonnen wurde.

Untersucht wurden hier alle schulpflichtigen Kinder zwischen 7;10 und 15;0 eines Schulaufsichtsbezirkes mit 66.000 Einwohnern und 8.729 Kindern. (129)

Tabellen nach Klein u. Mördorf:

Schulen für		Geistigbeh.	Lernbeh.	Volkss.	Reals.	Gymn.	Gesamt
Schüler	N	30	306	7035	745	523	8729
	%	0,3	4,5	80,7	8,5	6,0	100

Berufe der Väter von (in %)

	Geistig-beh.		Lern-beh.		Volkss.		Reals.		Gymn.	
Höhere Beamte, Akad.	-		-		5		-		11	
Selbständige	-		1		3		-		11	
ltd.Ang.,geh.Beamte	-		1		7		11		19	
mittl.u.einf.Angest. untere Beamte	6	6	6	8	18	38	37	74	13	68
Handwerks- und Industriemeister	-		-		5		26		4	
Gelernte Handwerker und Facharbeiter	39		42		42		26		24	
Angelernte	11		19		12		-		3	
Hilfsarbeiter	33		20		1		-		-	
Gastarbeiter	-		-		1		-		-	
Arbeitslose	5	55	-	49	1	18	-	0	-	3
Rentner	5		9		3		-		-	
Sonstige (z.B.Altwarenh.)	-		1		-		-		-	
ohne Angaben	-		1		2		-		5	

Wie ersichtlich, besuchen Kinder, deren Väter gehobene Berufe innehaben, in der Überzahl Realschulen und Gymnasien, während Geistig- und Lernbehinderten-Schüler Väter mit niedriger eingestuften Berufen haben. Nur die Gruppe der Kinder von Facharbeitern und gelernten Arbeitern ist in allen Schulen aufzufinden.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Topsch in seiner in NRW durchgeführten Erhebung. Einblick in die soziale Situation der Schüler der Lernbehindertenschule wurde gewonnen durch eine Gruppierung nach den Berufen der Eltern und der "Sozialen Selbsteinstufungsskala" (SSE) von Kleining und Moore. (130)

In diese neunstufige Berufshierarchie der SSE-Skala, in der jede Berufsgruppeneinheit 4 Markierungsberufe aufweist, können die Berufe den einzelnen sozialen Schichten zugeordnet werden. Der Anteil von Unterschichtskindern in der Lernbehindertenschule beträgt hiernach 98,2 %:

Sozialschicht[1]	Anzahl	%
Oberschicht	-	-
Mittelschicht	22	1,8 %
Unterschicht[2]	1.200	98,2 %
insgesamt	1.222	100,0 %

Tabelle nach Topsch, S. 141: Sozialschichtzugehörigkeit der im Schuljahr 1970/71 der Sonderschule gemeldeten Kinder nach der Berufstätigkeit des Vaters

1) Zusammenfassung der Untergliederung der SSE-Skala
2) Handwerker, Facharbeiter, Arbeiter, Hilfsarbeiter, Nichterwerbstätige

Nach einer weiteren Differenzierung des Bereiches "Unterschicht" nach Berufstätigkeit zeigte sich, daß 11% einem nicht industriellen handwerklichen Beruf zuzuordnen sind und 10% als 'Hilfsarbeiter' gelten. Der Rest besteht aus industriellen Facharbeitern und 'Arbeitern' bzw. 'Hilfsarbeitern'. Den vergleichsweise höheren Anteil von Unterschichtskindern im Verhältnis zu sonstigen Erhebungen erklärt Topsch durch den großen Anteil der Unterschicht an

der Bevölkerung in NRW insgesamt.

Die familiäre Gesamtsituation wird hier ähnlich wie bei Begemann charakterisiert:
Die "Schüler kamen überwiegend aus kinderreichen Familien. Nach der Berufstätigkeit des Vaters waren sie fast ausnahmslos sozialen Unterschichten zuzuordnen. Die finanzielle Lage ihrer Familien gemessen am Nettoerwerbseinkommen des Familienvorstandes muß bei einem Großteil der Schüler als 'ungünstig' gekennzeichnet werden." (131)

Probst schlägt in Anbetracht der extrem hohen Quote an Schülern der Lernbehindertenschule, die sozio-kulturell benachteiligten Schichten entstammen, neben der im IQ-Teil genannten a priori-Strategie der selektionsquotenmäßigen Zufallsauswahl von Sonderschülern eine weitere"preiswerte a priori-Strategie" vor: "die Prognose der Sonderschulbedürftigkeit durch Indikatoren der sozialen Lage". (132)

Zur Überprüfung der diagnostischen Potenz eines sogenannten schlechten Milieus für die Volksschul- oder Sonderschulzugehörigkeit führten Probst und Mitarbeiter eine empirische Untersuchung durch, in die nur "objektiv erfaßbare, ökonomisch-materielle Gegebenheiten" in den Fragenkatalog aufgenommen werden sollten.
Solche betrafen die Bereiche:

"- Wohnverhältnisse
- Qualifikation und Arbeit
- Finanzielles
- Konsum
- Familienstruktur
- soziale Beziehungen".(133)

Als Fazit dieses Vergleiches von Schülern der Hauptschule und altersgleichen Besuchern der Schule für Lernbehinderte faßt Probst zusammen:

"Gut ein Drittel der geprüften Indikatoren ergab signifikante Korrelationen mit der Schulzugehörigkeit, wobei die Angabe 'Zahl der Kinderzimmer pro Kind' mit r = .56 eine Gültigkeit erreicht, die manchen Intelligenztest zieren würde." (134)
"Sonderschulbedürftigkeit ist eine Funktion der ökonomischen und sozialen Depraviertheit. Sozio-ökonomische Daten haben sich in puncto Gültigkeit als konkurrenzfähige Prädikatoren für das Merkmal des Volksschulversagens erwiesen. Was ihre Kosten anlangt, sind sie Intelligenztest eindeutig vorzuziehen." (135)

Genauere Daten zur sozialen Situation der Sonderschüler werden von verschiedenen Autoren gemacht. Sie betreffen neben den Faktoren: "Berufe der Väter" und "Einkommen" (z.B. Klein, Rösler, 1965; Löwe 1963; Begemann 1970) die Faktoren "Kinderzahl" und "Wohnung":

"Kinderzahl": Familien der Lernbehinderten haben durchschnittlich ein Kind mehr als Familien von Hauptschülern. Eine Reihe von Untersuchungen belegen den Zusammenhang von Geschwisterzahl und Schulleistung in der Unterschicht.

"Wohnung": Sonderschülerfamilien leben meistens in "gezeichneten Gebieten" oder Ghettos.
"12% leben in Bunkern, Baracken und Wohnlauben, 40% haben kein eigenes Bett, 91% haben keinen eigenen Raum..." (aus einer Stichprobe von 904 zufällig ausgewählten Sonderschülern, (136)).

Nun ist die Tatsache, daß "Lernbehinderte" überwiegend aus wirtschaftlich schwachen Familien stammen, zunächst nichts weiter als ein statistischer Zusammenhang.

Der gesellschaftliche Stellenwert der Variablen 'Armut' wird nämlich erst deutlich im Hinblick auf den Erwartungshorizont, auf die relevanten Werte und Normen einer jeweiligen Gesellschaft bzw. des dominanten gesellschaftlichen Subsystems.

Schließt man sich der Auffassung von Vertretern an, die auf dem Boden der orthodox-marxistischen Gesellschaftstheorie stehen (Jaeggi, Graf, Probst, Jantzen), so ist die Gesellschaft der BRD als eine kapitalistische Leistungsgesellschaft zu verstehen.

Mit diesem Verständnis einer auf Profitmaximierung ausgerichteten Gesellschaft sind

1) gesellschaftlich dominante Zielvorstellungen und Verhaltensnormen bereits determiniert, wie z.B. Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, Gesundheit, Vitalität, Wohlstand...

   sowie

2) pädagogische Ziele vorausgegeben durch die "gesellschaftliche Reproduktionsfunktion" von Schule sowie die Funktion "Schulabsolventen einer bestimmten Qualifikationsstufe" und für bestimmte Ausbildungsgänge herzustellen.

Nach Meinung von Vertretern der politisch-ökonomisch orientierten Bildungstheorie richten sich die Bildungschancen "Lernbehinderter" nach dem Stand der Wirtschaft. Für das Fluktuieren eines kapitalistischen Wirtschaftssystems, heißt es, sei eine "industrielle Reservearmee" von ungelernten Hilfsschülern, die jederzeit bereit sein müssen, von einem Arbeitsplatz zum anderen überzuwechseln, sehr willkommen.

Im Zuge dieses Argumentationsganges versteht sich die Behauptung, daß die bildungsökonomischen Interessen unserer Gesellschaft weniger auf eine Veränderung als vielmehr auf eine Stabilisierung des bestehenden Sonderschulwesens zielen.

Als Symptom dafür, daß kein echtes gesellschaftliches Interesse an einer Aufdeckung und Behebung sozio-ökonomisch bedingter Lernbehinderung bestehen kann, steht für Graf u.a. das Faktum der "Ontologisierung gesellschaftlich vermittelter Phänomene":

"Die sozio-ökonomischen Determinanten der Devianz wurden mittels des Schwachsinnsbegriffs, der von hirnorganischen Ursachen ausgeht, verdeckt. Schulversagen konnte folglich aus der Natur der Schüler heraus erklärt und quasi biologisiert werden. Damit war die Funktionalisierung der Hilfsschüler für die niedrigsten, entfremdetsten Erwerbstätigkeiten kein esellschaftspolitisches Problem, sondern eine naturgegebene Sache..." (137)

Unabhängig davon, ob man sich der politisch-ökonomischen Argumentation über Funktion und Stellenwert"Lernbehinderter" in einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft anschließt oder nicht, verweist allein die Einsicht in den Zusammenhang von niedrigem sozialen Status und Schulversagen auf eine Diskrepanz zwischen den faktischen Interessen und Verhaltensmustern des sozio-kulturellen Subsystems der Schulversager einerseits und den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule andererseits. Aus dieser Diskrepanz ergibt sich eine doppelte Fragestellung:

a) eine Untersuchung der sozialschichtspezifischen Bedingungsfaktoren der Sozialisation von Unterschichtskindern,

b) eine kritische Erörterung der Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule als Maßstab für die Bestimmung von"Lernbehinderung".

Der Begriff 'Sozialisation' kennzeichnet zunächst einen komplexen Vorgang der Interaktion zwischen Individuum und sozialem System, der abhängig ist von Alters- und Entwicklungsstufen und dessen Resultat ein spezifisches Reservoir von Verhaltensdispositionen des Einzelnen ist. Dieser Prozeß umfaßt gleichermaßen die intentionalen wie die nichtintentionalen Prozesse der Integration in ein gegebenes System. Nach Vaskovics (138) bedeutet dies ein Hineinwachsen sowohl in eine bestimmte Kultur und äußere Lebensform einer Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Gruppen, als auch in

die Gefühlsvorstellungen und Einstellungen der umliegenden Primär- und Sekundärgruppen mit ihren jeweiligen, unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkvorgängen.

Innerhalb der Sozialisationstheorie lassen sich deshalb allgemein die stärker unabhängigen Variablen wie sozio-ökonomischer Status und sozio-ökonomisches Milieu von den davon abhängigen Variablen der Erziehung und Bildung oder der intraindividuellen Sozialisation unterscheiden.
So variieren die Art der Disziplinierung wie die Formen der Pflege, der Arbeit, des Spiels oder der Leistungsmotivation und der Sprache entsprechend dem sozio-ökonomischen Status der jeweiligen Familie als in der Regel primäre Sozialisationsinstanz des Kindes.

Nach der Stellung im Produktionsprozeß bzw. dem Rang im komplexen System der sozialen Schichtung werden allgemein die beiden Idealtypen "Unterschicht" und "Mittelschicht" unterschieden, obwohl die Grenzen zwischen beiden Subkulturen bekanntermaßen fließend sind.

Für das hier anstehende Problem der sozialschichtspezifischen Bedingungsfaktoren der Sozialisation von Unterschichtkindern ist also vom beruflichen Status des Vaters auszugehen.
Nach Oevermann (139) bedingt die niedrige Stellung im Produktionsprozeß für "Angehörige" der Unterschicht als entscheidendes Merkmal eine "Reduktion der Erfahrungsmöglichkeiten":

- Der Arbeitsplatz stellt die wesentlichen Sozialkontakte außerhalb der Primärgruppe (Familie, Nachbarschaft) dar;
- dieser ist durch starke Abhängigkeiten, durch Monotonie oder mangelnde Transparenz der Arbeitsvorgänge sowie durch geringe Aufstiegschancen gekennzeichnet.

Von diesen reduzierten Ausgangsbedingungen der Unterschicht auf sozio-ökonomischer Ebene ist die familiale Subkultur

abhängig. Auch hier gilt ähnlich wie für den materiellen eine Einschränkung des kulturellen Spielraumes und der sozialen familiären Außenstruktur. Mit Parsons (140) lassen sich die idealtypischen an der Kleingruppe der Familie orientierten Sozialbeziehungen der Unterschicht als partikularistisch bezeichnen im Gegensatz zu den idealtypischen, gesamtgesellschaftlich orientierten universalistischen Sozialbeziehungen der Mittelschicht.

Die Konsequenzen dieses familiären bzw. schichthomogenen Partikularismus der Unterschicht betreffen nach "außen" gerichtet u.a.: die Motivation der Familienmitglieder, das Vertrauen und das soziale Selbstbewußtsein im Hinblick auf außerfamiliäre Leistungsansprüche und Instanzen sowie die Kommunikationsprozesse; nach "innen" gerichtet: eine Interpretation an eigenen sozialen Bedeutungsmustern, die einer strengen sozialen Kontrolle unterliegen (Normenrigidität) in Verbindung mit der Erwartung der Solidarität der Mitglieder. Aus dieser im Partikularismus der Unterschicht begründeten Normenrigidität als Ausdruck des defensiven Rückzugs "gegenüber der undurchschaubaren, nach universalistischen Kriterien organisierten Außenwelt der Institutionen und Behörden" (141) resultieren ferner ein geringes und wenig differenziertes Rollenrepertoire.

Lüdtke faßt "die Dichotomie Partikularismus versus Universalismus, in der schichtenspezifische kognitive, werthafte und kommunikative Bezugsrahmen der Orientierung vermittelt werden" (142) als eine Hauptdimension der familialen Sozialisation zusammen und stellt dieser die zweite, eng mit der ersten zusammenhängende Hauptdimension schichtenspezifischer Determinanten der Integration von Rollenerwartungen gegenüber. Dieser Aspekt gilt als der "interaktionistische Ansatz der Sozialisationstheorie".

Einige der wichtigsten, bereits genannten speziellen, schichtenspezifisch variierenden Erziehungsfaktoren innerhalb der

primären Sozialisation des Kindes wie

- Erziehungspraktiken und Leitbilder
- Leistungsmotivierung sowie
- verbale Kommunikation

sollen im folgenden anhand von experimentellen Untersuchungen belegt und diskutiert werden:

Während Mütter der Mittelschicht Selbstbeherrschung, überlegtes, selbständiges Handeln, Zufriedenheit und Wißbegierde ihrer Kinder positiv bewerten und fördern, achten Mütter der Unterschicht stärker auf Gehorsam, Sauberkeit und adrette Erscheinung. (143) Dazu diskriminieren Unterschicht-Mütter im Unterschied zu Mittelschicht-Müttern auffallend zwischen den Geschlechtern: sie erwarten von ihren Jungen eher Zuverlässigkeit und Ehrgeiz, von ihren Mädchen Reinlichkeit, adrettes Aussehen, gutes Benehmen und Zufriedenheit.

Die Erziehung zur Anpassung an gesellschaftlich anerkannte Normen verläuft in der Unterschicht mehr über äußere Konformitätsstandards (Kleidung) im Vergleich zu einer Einstellungskonformität durch Normenverinnerlichung in der Mittelschicht.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch deutsche Untersuchungen (144), obgleich Kemmler darauf hinweist, daß Gehorsam und Einordnung in Deutschland höher rangieren als in den USA (145), wo integrative soziale Einstellungen und Verhaltensweisen dominierende Ideale darstellen.

Bezüglich der Disziplinierungstechniken zeigen Unterschicht-Mütter eine höhere Neigung zu körperlicher Züchtigung, während Mittelschicht-Mütter Methoden wie Liebesentzug, Appelle an die Vernunft bzw. das Schuldgefühl oder Isolierung bevorzugen.

Insgesamt lassen sich bei Mittelschicht-Müttern größere Nachgiebigkeit den kindlichen Bedürfnissen gegenüber feststellen wie z.B. im Sprech-Verhalten, der Sexualität, der Aggressivität und Bewegungsfreiheit sowie der Sauberkeitserziehung. Dennoch sind die mütterlichen Erwartungen in bezug auf Faktoren wie frühe Selbständigkeit, Übernahme von kleinen Pflichten und Schulerfolg in der Mittelschicht höher als in der Unterschicht. (146) In Übereinstimmung mit ihren zentralen Leitbildern und Wertorientierungen wenden beide Schichten also die Techniken der Disziplinierung ihrer Kinder an.

Die elterlichen, schichtenspezifisch variierenden Einflüsse auf die frühe und spätere Leistungsmotivation sind derart entscheidend,

- weil sich die Leistungsmotivation bereits im 4. und 5. Lebensjahr herausbildet,
- weil sie als eine Verhaltenskomponente nicht nur zu Hause, sondern in den unterschiedlichsten Situationen zum Tragen kommt,
- weil sie - in der Kindheit determiniert - über das ganze menschliche Leben in ihrer Ausprägung solchermaßen stabil bleibt, daß es möglich ist, vom Leistungsverhalten eines 10-14Jährigen auf seine spätere Leistungsmotivation zu schließen. (147)

Was ist mit Leistungsmotivation gemeint?
Heckhausen definiert Leistungsmotivation als "das Bestreben, die persönliche Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann." (148)
Ein solcher Gütemaßstab stellt sich nach McClelland ein, sobald man beim Erlernen von etwas bestimmte Erwartungen auf die eigene Lernleistung entwickelt hat.

Bereits im 4. Lebensjahr lassen sich erste Symptome des Leistungsstrebens beobachten, dann nämlich, wenn das Kind in der Lage ist, Erfolgsfreude und Mißerfolgsbeschämung bzw. die Auswirkungen eigener Handlungen als persönliche Leistung zu erleben. Indem die Kinder dann in steigendem Maße entscheidungsfähig werden in Bezug auf die Wahl bestimmter Schwierigkeitsgrade bei der Bewältigung von Aufgaben, kristallisiert sich ihr Anspruchsniveau heraus zwischen den Polen der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Mißerfolg.

Eines der wichtigsten Experimente über die Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten der Eltern und Leistungsmotivation ihrer Kinder führten Rosen und D'Andrade durch. (149) Die Beobachtung von Eltern-Kind-Beziehungen in deren direkter häuslicher Umgebung ergaben,

- daß eine hohe Leistungsmotivation der Söhne sowie ein intensives Selbstvertrauen in eigene Leistungen mit den höheren Leistungserwartungen der Eltern korreliert;
- daß ein unterschiedliches Anspruchsniveau der Eltern mit deren unterschiedlicher emotionaler Beteiligung an den Leistungen der Kinder einhergeht; d.h. besonders die Mütter zeigen bei erfolgreichen Handlungen mehr 'Wärme' und weniger Ablehnung bei Mißerfolgen;
- daß die Auswirkungen der elterlichen Autoritätsausübung auf die Kinder von der dominanten Stellung der Ehepartner abhängig ist: für eine optimale Leistungsmotivation scheint eine innerlich und äußerlich an den kindlichen Leistungen interessierte Mutter und ein wohlwollend-distanzierter Vater, der dem Sohn ein hohes Maß an Selbständigkeit gewährt, günstig zu sein. Im umgekehrten Fall einer distanzierten Mutter und eines dominanten, autoritären Vaters, die dazu beide geringere Leistungsanforderungen an ihre Kinder stellen, zeigen die Kinder eine niedrige Leistungsmotivation.

Mindestens ebenso folgenreich für die Entwicklung des kindlichen Leistungsstrebens wie die Einflüsse elterlicher Erziehungsstile erweisen sich das familiäre Erziehungsklima bzw. die Familienbeziehungen.

Untersuchungen von Morrow und Wilson zeigten (150), daß häufige, intensive Kontakte zwischen Eltern und Kindern, ihre Anteilnahme an kindlichen Handlungen und Leistungen auch in Form von gemeinsamer Freizeitgestaltung nicht nur zu einer größeren Identifikation der Kinder mit elterlichen Werten und Verhaltensweisen, sondern auch zu positiveren Einstellungen der Kinder gegenüber Schule, Lehrern und geistigem Tun allgemein führen.

Allerdings erwies sich ebenso, daß ein strenges, abweisendes Verhalten der Eltern leistungsmotivierend auf die Kinder wirken kann, wenn es mit der Gewährung größerer Selbständigkeit einhergeht.

Eine weitere wesentliche Funktion der Leistungsmotivation der Kinder stellt der Vorgang des Identifikations- oder Imitationslernen dar, wobei "günstige Sozialbeziehungen zu erwachsenen Vorbildern von begehrenswertem Status zur Übernahme ganzer Verhaltensmuster und Einstellungen durch bloße Beobachtung führen." (151)

Neben dem skizzierten positiven Einfluß des Bekräftigungslernens auf die Leistungsmotivation ist das Lernen durch Identifikation insbesondere mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil von Bedeutung. (152) Dabei ist die leistungsthematische Wertorientierung der Eltern selbst insofern entscheidend, als zum einen "das Bild, das die Eltern von sich selbst haben, weitgehend die Art und das Ausmaß der Erziehungsanforderungen an die Kinder (bestimmt), zum anderen Leistungsorientierungen der Eltern durch ihre Vorbildwirkung an die Kinder weitervermittelt werden (können)." (153)

Daß eine verinnerlichte Leistungsmotivation eher in einem für die Mittelschicht typischen Erziehungsklima "gedeiht", konnte an Hand zahlreicher Untersuchungen belegt werden. Rosen (154) untersuchte die Wertorientierungen von Oberschülern in den Dimensionen:

- aktivistische-passivistische Orientierung
- Gegenwarts-Zukunfts-Orientierung
  (Gegenwarts-orientierte Personen zeigen hauptsächliches Interesse an unmittelbar wirksamen und an materiellen Belohnungen, während zukunfts-orientierte Personen Bedürfnisse zugunsten späterer Ziele aufschieben können.)
  und
- familistisch-individualistische Orientierung.

Sein Untersuchungsergebnis lautet, daß sich in oberen Sozialschichten eine signifikant größere Anzahl von Schülern mit 'aktivistischen', 'individualistischen' und 'zukunftsorientierten' Werten befindet. Da diese Wertorientierungen aber für Schulerfolg oder -mißerfolg bedeutend sind, läßt sich verstehen, warum so wenige Unterschichtskinder nach einer weiterführenden Schule drängen, wenn ihnen doch in ihrer Sozialisation entsprechende zukunftsgerichtete Zielsetzungen nur in geringerem Maße oder gar nicht vermittelt werden konnten.

Unsere Diskussion der ökonomisch bzw. kulturellen Bedingtheit der Sozialisation sowie der soziokulturell bedingten "Lernbehinderung" basierte auf dem Faktum einer "Reduktion von Erfahrungsmöglichkeiten" von Angehörigen der Unterschicht, womit in der Regel partikularistische, an der Kleingruppe von Familie und Nachbarschaft ausgerichtete Sozialbeziehungen einhergehen.

Die Konsequenzen dieses Partikularismus der Unterschicht zeigen sich nicht nur an den aufgezeigten Sozialisationsfaktoren der Leitbilder und Erziehungspraktiken sowie der Leistungsmotivation, sondern ebenso entscheidend im

Sprachverhalten der Unterschicht.

Eine Unterstützung dieser Aussage stellt das aufgezeigte, außerordentliche Gewicht verbaler Leistungen für den Schulerfolg dar.

Die vorzeiten heftigen Diskussionen und aufsehenerregenden Untersuchungen zum unterschiedlichen Sprachverhalten von Unterschicht und Mittelschicht differenzierten scharf zwischen einem 'restringierten' Kode der Unterschicht und einem 'elaborierten' Kode der Mittelschicht. (Oevermann, Bernstein) Dies mündete, nicht ganz im Sinne der Sprachforscher, in eine gleichsetzende Beschreibung von 'restringiertem' Kode der Arbeiterschicht mit 'linguistischer Deprivation' oder sogar mit dem "nicht-verbalen" Kind.(155)

Gegen diese unbeabsichtigen Mißverständnisse wendet sich Bernstein (156) , indem er "zwischen den Arten des Sprachgebrauches unterscheidet, die 'kontextgebunden' genannt werden können und solchen, die weniger 'kontextgebunden' sind."

Nach seiner Auffassung haben die Arbeiterkinder das Vokabular der Mittelschichtkinder sehr wohl in ihrem passiven Wortschatz. Nur gebrauchen sie ihre Sprache anders als Mittelschicht-Kinder.

Während Mittelschichtskinder durch die Formen ihrer Sozialisation lernen, universale Bedeutungen in bestimmten Zusammenhängen zu erfassen und herzustellen, zeigen Unterschicht-Kinder meistens eine sprachliche Orientierung an partikularen Bedeutungen.

"Wir könnten sagen, daß die Sprache des ersten (Mittelschicht-)Kindes universale Bedeutungen hervorbrachte, in dem Sinne, daß die Bedeutungen von Zusammenhängen befreit und so für jeden verständlich sind; während die Sprache des zweiten (Unterschicht-)Kindes partikulare Bedeutungen

schuf, in dem Sinne, daß die Bedeutungen eng an den Kontext gebunden sind und nur dann für andere voll verständlich wären, wenn diese zu dem Zusammenhang Zugang hätten, der ursprünglich diese Sprechweise hervorrief...". (157)

Die Fähigkeit des Kindes, universale, kontextunabhängige Bedeutungen zu produzieren, wird im Sozialisationsverlauf dann erworben, wenn eine Mutter das Sprechen des Kindes ständig kontrolliert und ihm Regeln und Gründe für diese Regeln und ihre Konsequenzen an die Hand gibt. Auf diesem Wege erkennt das Kind Zusammenhänge zwischen seiner eigenen Handlung, die von der Mutter kontrolliert wird und bestimmten allgemeinen Prinzipien und Konsequenzen, wodurch es dann bereit ist, seine einzelne Handlung zu verallgemeinern.

Mißt eine andere Mutter der Sprache ihres Kindes weniger großen Wert zu, 'kontrolliert' sie seine Sprache nicht und sieht sie nur die einzelne Handlung, nicht aber die dahinterstehenden allgemeinen Prinzipien, so kann die Fähigkeit zu kontextunabhängigem Sprechen vom Kind nicht erworben werden.

Dieses Vermögen universalen oder partikularen Sprachgebrauchs hat weitere, über die Sprache hinausgehende Konsequenzen, insofern sich Sprache auch "linguistisch verwirklicht"und auf diese Weise zu verschiedenen Mustern sozialer Beziehungen führt. Damit ist der interaktionistische Ansatz der Sozialisationstheorie angesprochen: das Lernen von Symbolen materieller, sprachlicher, gestischer, physisch-verhaltensmäßiger Art, durch die normative, sprachliche sowie motivationale Bedeutungsmuster vermittelt werden als Voraussetzung für das Erlernen eines sozial relevanten Interaktionsverhaltens. Bevor aus dieser interaktionistischen Perspektive ein Licht auf das Phänomen"Lernbehinderung"geworfen werden kann, scheint es sinnvoll, einige sozialpsychische Aspekte der Bestimmung "Lernbehinderter" voranzustellen.

Wie bereits ersichtlich wurde, läßt sich das Schulversagen "Lernbehinderter" allgemein als eine Nichterfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltensnormen verstehen.

Es zeigte sich aber, daß die Mehrzahl "Lernbehinderter" aufgrund schichtenspezifischer Sozialisationsvoraussetzungen diese schulischen Maßstäbe gar nicht erfüllen kann und das Eintreten in die Institution Schule als "Milieubruch" im Verhältnis zu ihrer eigenen Subkultur empfindet.

Da die Schule aber in der Regel nicht an diese sozio-kulturellen Voraussetzungen von Unterschicht-Kindern anknüpft, sondern auf mittelstandsgeprägten Normen beharrt, geraten Unterschicht-Kinder leicht in die Rolle von Abweichlern. Dieser Außenseiter-Status wird in dem Maße verstärkt, als das Lehrerurteil, dessen Inobjektivität sowie Tendenz zur globalen Pauschalierung dargestellt wurde, auch die Wertschätzung der Schüler untereinander entscheidend beeinflußt. (158) Diese Vorurteilsbildung Schulversagern gegenüber, die mit einer Aberkennung menschlicher Grundbedürfnisse wie Geborgenheit, Zugehörigkeit, Geltung, Anerkennung und Freiheit (159) einhergeht, führt wiederum zu einer erheblichen Beeinträchtigung ihrer Leistungsmotivation sowie ihres Anspruchsniveaus (160), sowie daraus resultierend zu schlechteren Leistungen. (161)

Auf die Dauer können wiederholte Mißerfolgserlebnisse dann nach der Stress-Forschung zu Persönlichkeitsveränderungen führen. Wichtige Untersuchungen zu dem Problem der Übertragung einer Gruppenerwartung auf den Einzelnen sind u.a. von Rosenthal (1964) bekannt (162) sowie dazu, wie stark unser Verhalten und unsere Leistungen von den Erwartungen der Gruppe bestimmt werden (163), der wir angehören.

Zur Vorurteilsbildung einer Gruppe von Menschen gegenüber reichen schon die Signale der Kleidung, der Sauberkeit,

des Berufs des Vaters oder ein 'eigenartiges', von der dominanten Gruppe abweichendes Verhalten.
Dazu Höhn (1967):
"Immer wieder läßt sich ein deutlicher Halo-Effekt feststellen, der schlechte Schüler wird nur noch negativ gesehen, manchmal bis in Äußerlichkeiten hinein. Am meisten ist dies da der Fall, wo er sich dem Lehrer gegenüber ungezogen und widersetzlich verhält." (164)

Bei der Beschreibung des Leistungsverhaltens werden Verhaltensauffälligkeiten Schulleistungsschwacher genannt. Dies zeigte sich schon bei der vorab gegebenen allgemeinen Definition Lernbehinderter Kanters. (165)
Diese Verhaltensabweichungen stehen in einem auffälligen Zusammenhang mit der Unterschicht. (166) Dies ist sozialpsychologisch verständlich aus der anhaltenden Situation des Leistungsversagens oder psychoanalytisch aus der Nichtbefriedigung von grundlegenden Bedürfnissen wie Geltung und Anerkennung.
Begemann (167):
"Daß im allgemeinen die Erfüllung ihrer Bedürfnisse nach Geborgenheit, Zugehörigkeit, Leistung, Geltung und Anerkennung in der Grundschule entbehrenden Kinder dann auch in der Hilfsschule noch charakterlich auffallen, daß sich also ihre Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Persönlichkeitsstruktur verfestigt haben und gar neurotische Züge tragen, kann durch die Dauer der niederdrückenden Versagenssituation in der Volksschule und ihre globale Massivität bzw. durch die Spezifität des Sozialcharakters der Unterschicht bedingt sein."

1.3. Zusammenfassende Überlegungen zur Definition von "Lernbehinderung" als "Behinderung"

Ein Überblick über die Darstellungen der verschiedenen Definitionen von "Lernbehinderung" läßt erkennen, daß der Gegenstand "Lernbehinderung" nicht die Bedingungen im Sinne der vorne vorgestellten, allgemein-gültigen, zweiebigen Definition von Behinderungen erfüllt, nämlich eine Einschränkung des biologisch-physischen sowie dann des sozialen Bewegungsraumes.

Die Zulässigkeit der praktizierten Gleichsetzung unterschiedlichster Behinderungsarten durch den sprachlichen Prototyp 'Behinderung' muß darum in Übereinstimmung mit verschiedenen Autoren eindeutig bestritten werden.

Bittner formuliert Einwände "gegen einen allzu weitherzig ausgelegten Behinderungsbegriff aus der Besorgnis, sprachlogisch ungenaue Bezeichnungen könnten irreführende Assoziationen wecken und damit einer undifferenzierten Praxis Vorschub leisten." (168) Ähnliche Kritik wurde bereits von Heese/Solarová u.a. eingebracht.

Nach dem sprachlogischen Modell von Behinderung, das nach Bittner dreierlei impliziert:

1. einen körperlichen Defekt im Sinne einer 'Werkzeugstörung',
2. ein intaktes, nicht gehandicaptes Ich, das sich aber äußerlich behindert fühlt sowie
3. das konsequente Heilmittel die 'Prothese', welche die Behinderung ausgleicht und damit die Verfügung des Ich über seine Organe wiederherstellt, (169)

lassen sich sprachlogisch Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen keinesfalls als echte Behinderungen bezeichnen, da hier - so lautet die Argumen-

tation Bittners wie auch Aabs et al. - kein äußerlicher Defekt vorliegt, vielmehr die Störungen im Ich selbst liegen und deshalb die 'Prothese' unangebracht ist.

Auch die vorliegende Untersuchung ließ eine für "Lernbehinderte" generell geltende Indikation eines personalen Defizits weder in medizinisch-organischer noch in psychologisch-empirischer Hinsicht zu. Ebensowenig erwies sich das den "Lernbehinderten" gemeinhin kennzeichnende Kriterium 'Schulversagen in der Normalschule' als ein nur persönliches Versagen des Schülers als vielmehr das eines Schulsystems, welches durch seine Bewertungsmechanismen sowie seine mittelstandsgeprägten Leistungs- und Verhaltensnormen Kinder aus einem sozio-kulturellen Milieu wie dem der Unterschicht schulisch benachteiligt und scheitern läßt.

"Lernbehinderung" erweist sich insofern als ein uneingeschränkt normatives Phänomen. Seine vornehmliche Bestimmung auf der Ebene der Normabweichung von schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen führte zu einer Erforschung der Ursachen schulischen Mißerfolgs. Diese lassen sich allerdings weder allein durch den Aufweis 'defizitärer' subkultureller Strukturen und Sozialisationsbedingungen auf Seiten der Schulversager im Verhältnis zur Institution Schule erklären, noch durch ein Aufdecken sozialpsychologischer Phänomene wie dem der sozialen Vorurteilsbefangenheit von Lehrern hinsichtlich Leistung und Verhalten derjenigen Schüler, die ihrem mittelstandsgeprägten Erwartungsbild nicht voll entsprechen, noch des Weiteren durch die so ausgelösten Mechanismen der Wirkung von Vorurteilen ('self-fulfilling-prophecy') auf diese Schüler.

Vielmehr scheint es sinnvoll und notwendig, den langen Streit um die Verursachung von "Lernbehinderung" nicht noch durch weitere lineare Erklärungsmodelle oder etwa durch einen multifaktoriellen Ansatz zu ergänzen. So ist mit Thimm anzufragen, ob die methodologische Leitlinie der

eigenen Bemühungen und der derzeitigen Behindertenpädagogik, nämlich: Behinderte durch immer präzisere empirisch belegbare 'Merkmale' von Nichtbehinderten abzugrenzen, überhaupt die einzig mögliche Leitlinie ist, ob nicht eine bessere methodologische Leitlinie zu finden ist..." (170)

Einen solchen Ansatz stellt die Symbolische Interaktionstheorie dar, indem sie nicht nur eine Integration der noch immer recht unverbunden nebeneinander stehenden Materialien verschiedener Wissenschaften erlaubt, sondern darüberhinaus die soziale Interaktionssituation mit ihren Prozessen gegenseitiger Zuschreibungen, Ettikettierungen und Stigmatisierungen analysiert. So wird der Blick gerichtet auf den Zusammenhang zwischen Stigma und Behinderung bzw. zwischen Stigma und Identität.

Es zeigt sich nämlich, daß der Terminus 'Stigma' nicht nur die 'echten Behinderungen' benennt wie beispielsweise Körper- oder Sinnesschädigungen, sondern auch die "unechten Behinderungen" wie z.B."Lernbehinderungen"und Verhaltensstörungen. Unterschichtkinder erleben so häufig ihren Schuleintritt als eine Stigmaerfahrung, die abläuft über stigmatisierende Signale wie restringierte Sprache, unsaubere, ärmliche Kleidung, schlechte Wohngegend sowie normabweichendes, auffälliges Verhalten.

Solche Zeichen dienen gleichsam als soziale Informationsvermittler. Sie werden vom einzelnen Individuum allerdings nicht frei gewählt oder stellen spezifische Verhaltensqualitäten dar, sondern werden in Interaktionssituationen in Prozessen wechselseitiger Zuschreibungen als diskriminierend definiert. Welche Definition sich in Interaktionen als handlungsleitend durchsetzt, ist ein Problem der Machtausstattung der jeweils Interagierenden.

Im Falle der Definition von"Lernbehinderung"ist es die Schule als größere Machtinstanz, die bestimmte Formen ab-

weichenden Verhaltens als "lernbehindert" diskriminiert. So läßt sich Goffmans Feststellung verstehen, nach der der Normale und der Stigmatisierte nicht Personen, sondern Perspektiven darstellen, die in sozialen Situationen erzeugt werden.

Diese Grundannahme der Interaktionstheorie von 'Gesellschaft als Prozeß' (171) rückt die soziale Situation in den Mittelpunkt der Reflexion. Während die traditionelle Behindertendimension mehr auf ein Ursache-Folge-Denken ausgerichtet ist, so daß die Aussage, jemand sei behindert, zunächst als Aussage anerkannt und dann in der Regel deren Entstehungsbedingungen und Folgen erörtert werden, zielt der interaktionistische Ansatz auf eine Analyse der Definitionsprozesse, in denen der Einzelne als behindert definiert wird. Im Zuge dieses Gedankenganges leuchtet ein, inwiefern es zu einer Ich-Störung des diskreditierten Individuums im Sinne einer Beeinträchtigung der persönlichen Unversehrtheit schon allein durch das Faktum der Normabweichung sowie der darausfolgenden Stigmatisierung und deren Übernahme und Rückwirkung auf das Selbstbild des so Diskreditierten kommen kann.

Goffmann (172) hat dies mit dem Begriff 'beschädigte Identität' umschrieben.

Im folgenden soll darum ein interaktionistisches Konzept entwickelt werden, in dessen Zentrum eine Erörterung der Voraussetzungen für ein Verfügen und Erlernen eines sozial relevanten Interaktionsverhaltens steht.

Dabei ist mit den Theoretikern der Frankfurter Schule (Habermas, Krappmann, Dreitzel) der Zusammenhang herzustellen zwischen

- " den strukturellen Bedingungen sozialer Milieus,
- dem familiären Interaktionssystem und
- den Sozialisationsvorgängen im engeren Sinne." (173)

Zentrales Gewicht kommt dabei den im Prozeß des Rollenlernens zu erwerbenden Grundqualifikationen sozialen Rollenhandelns zu:

- die Entwicklung einer vergesellschafteten Bedürfnisstruktur und die prinzipielle Möglichkeit zur Integration der Affekte in intentionales Rollenhandeln sowie
- die Entfaltung der balancierenden Ich-Identität.

2."LERNBEHINDERUNG"UNTER INTERAKTIONISTISCHEM ASPEKT

Unsere Überlegungen zur Theorie der Behinderung haben der personalen Definition von"Lernbehinderung" eine soziale gegenübergestellt. Das geschah in der Absicht, die nun folgende Entwicklung eines interaktionistischen Begriffs von"Lernbehinderung" vorzubereiten, der unsere interaktionspädagogische Förderung"lernbehinderter"Schüler begründen soll. Interaktion meint das in zwischenmenschlichen Situationen ablaufende Wechselspiel zwischen Rollenübernahme und -entwurf, in dessen Verlauf die Partner sich auf ein Maß an gegenseitig zugestandener Bedürfnisbefriedigung zu einigen versuchen. Die Qualifikationen, die das Erzielen einer solchen Übereinkunft in Anspruch nimmt, werden im folgenden zu einem Begriff interaktiver Kompetenz zusammengefaßt. Interaktionspädagogik kann dann als Inbegriff derjenigen erzieherischen Maßnahmen verstanden werden, die der Aneignung und Anwendung interaktiver Kompetenz dienen.

Was hat nun"Lernbehinderung" mit interaktiver Kompetenz zu tun? Offenbar entscheidet die Beantwortung dieser theoretischen Frage über die Bedeutung einer interaktionspädagogischen Praxis mit"Lernbehinderten". Denn von pädagogischen Interventionen zur Förderung interaktiver Kompetenz kann nur dann ein positiver Einfluß auf"Lernbehinderte" erwartet werden, wenn sich Interaktionsfähigkeit zum Schulerfolg in eine determinierende Beziehung setzen läßt.

Diese Beziehung wird hier der 'interaktionistische Aspekt von Lernbehinderung' genannt und mit seinem Aufweis ein theoretischer Beitrag zu einer 'Interaktionspädagogik der Lernbehinderung' erbracht.

Der interaktionistische Aspekt fügt der diskutierten personalen und sozialen Definition von"Lernbehinderung" nicht etwa einen weiteren Definitionsversuch hinzu, sondern versteht sich als integrative Präzisierung ihrer Bestimmung auf sozialer Ebene (174). Nach dieser Bestimmung resultiert Schulversagen aus einer Diskrepanz zwischen den Bedeutungs- und Verhaltensmustern des sozio-kulturellen Milieus der Unterschicht und den mittelstands-

geprägten Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule. Es wurde dargelegt, daß ein solches 'Milieubruch-Theorem' der Erforschung von Lernbehinderung zwei Wege kritischer Analyse vorschreibt:

- eine Untersuchung der sozialschichtspezifischen Bedingungsfaktoren der Sozialisation von Unterschichtskindern,
- eine kritische Erörterung der Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule als Maßstab für die Bestimmung von Lernbehinderung.

Die erste Forschungsrichtung legt - wie bereits gezeigt - einen linear-kausalen Bedingungszusammenhang frei, in welchem das sozio-ökonomische Milieu der Unterschicht über die Leitbilder und Erziehungspraktiken der familialen Subkultur solche intraindividuellen Dispositionen der motivationalen, kognitiven und sprachlichen Orientierung vermittelt, welche die aktuelle Schulleistung von den Leistungs- und Verhaltensnormen der Schule zwangsläufig abweichen lassen. Die zweite Richtung macht - wie ebenfalls bereits angedeutet - einen wechselseitigen Bedingungszusammenhang durchsichtig, in dem abweichendes Schülerverhalten eine Vorurteilsbildung der Schulvertreter hervorruft, die fixierend auf dieses zurückwirkt und so erst Lernbehinderung als Zustand andauernder Abweichung von den Normen der Schülerrolle entstehen läßt.

Der interaktionistische Aspekt von Lernbehinderung erhebt nun den Anspruch

- im interaktionistischen Ansatz der Sozialisationstheorie die Faktoren des linear-kausalen Zusammenhangs zu integrieren und
- in der interaktionistischen Analyse der Schulsituation die Faktoren des wechselseitigen Zusammenhangs zu präzisieren.

Als Integrationsmittel verwendet er den Begriff der Interaktion, den Krappmann, Oevermann, Mollenhauer u.a. (175) in die Erziehungswissenschaften eingeführt haben. Als Präzisionsmittel dient ihm das Konzept der Stigmatisierung, das Bittner, Heese-Solarová, Thimm, Homfeldt u.a. (176) für die Pädagogik der Behinderten fruchtbar gemacht haben. Es wird zu zeigen sein, daß eine integrative Präzisierung der sozialen Definition von Lernbehinderung

mit diesen Mitteln in der Tat interaktive Kompetenz von Schülern und Lehrern als eine zentrale Determinante des Schulversagens auszeichnet.

2.1 Interaktionistischer Ansatz der Sozialisationstheorie

Die Ergebnisse der Sozialisationserforschung wurden, soweit sie für eine Bestimmung von "Lernbehinderung" auf sozialer Ebene von Interesse sind, bereits ausgebreitet. Darum kommt es nun darauf an, ihre Integration durch das interaktionistische Modell der Sozialisation zu skizzieren. Das setzt zunächst eine Rekapitulation der elementaren Bestandteile des Begriffs von Interaktion voraus:

2.1.1 Rolle und Symbol

Soziale Rollen bezeichnen nicht faktisches Verhalten, sondern Komplexe von Verhaltensregeln, die an gesellschaftliche Positionen gebunden sind. Jeder Positionsinhaber sieht sich einem bestimmten Satz von Handlungsvorschriften konfrontiert, an denen sein tatsächliches Verhalten gemessen wird. Solche Regelstrukturen haben, weil Positionen "Schnittpunkte sozialer Beziehungen" (177) in der Hierarchie eines gesellschaftlichen Systems sind, die Form einander ergänzender Verhaltenserwartungen. Die Erwartungen des einen Positionsinhabers beziehen sich auf das Verhalten des anderen und umgekehrt. Dabei setzt sich jede Rolle aus den Erwartungen (Rollensektoren) mehrerer Bezugspersonen oder -gruppen (Rollensender) zusammen. Z.B. ergibt sich die Rolle des Lehrers aus den Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Schulrat usw.. Widersprüche zwischen den Sektoren einer Rolle führen zum Intra- und Widersprüche zwischen den Rollen, nach denen ein Inhaber mehrerer Positionen zu handeln hat, zum Inter-Rollenkonflikt. So können etwa die Anforderungen, die Schüler und Schulrat an das Verhalten eines Lehrers stellen (Intra-Rollenkonflikt), oder aber die Erwartungen, die sich auf ihn als Lehrer und Vater (Inter-Rollenkonflikt) beziehen, miteinander unvereinbar sein. In beiden Fällen kann das Einhalten von

Vorschriften einem Verletzen anderer Vorschriften gleichkommen. Die Befolgung sozialer Regeln unterliegt sozialer Kontrolle. Zwei Kontrollmechanismen, die zumindest im Sozialisationsverlauf eng ineinander greifen, lassen sich unterscheiden: externe Kontrolle erzwingt Rollenkonformität über Sanktionen (Bestrafung, Stellenverlust, Zensuren usw.), interne Kontrolle garantiert sie über Motivationen (verinnerliche Leistungsmaßstäbe usw.) (178). Diese Weisen ihrer Kontrolle heben soziale von anderen - etwa technischen Verfahren - als Normen ab. Die Rollen bleiben den Positionsinhabern nicht äußerlich, sondern machen die soziale Dimension ihrer Identität aus. "Wenn eine Person voll im Interaktionssystem sozialisiert ist, ist es nicht richtig, zu sagen, daß eine Rolle etwas ist, was ein Handelnder 'hat' oder 'spielt', sondern etwas, was er ist." (179) Ein Kind spielt demnach nicht nur die Schülerrolle, sondern ist Schüler, d.h. es übernimmt die an es gestellten Verhaltensanforderungen als Eigenschaften. Darum übersetzen verschiedene Autoren die Rollenterminologie in eine Identitätsterminologie (180). In dieser tritt die rollenterminologische Unterscheidung von faktischem Verhalten und Verhaltenserwartung als die von erwiesener ("aktualer") und zugeschriebener Eigenschaft ("virtualer" Identität) des Ich auf (181). Denn wie Rollen den Komplex von Verhaltensanforderungen angeben, nach denen die Inhaber bestimmter Positionen ihr tatsächliches Verhalten auszurichten haben, so legen virtuale Ich-Identitäten den Komplex von Eigenschaftszuschreibungen fest, an denen Mitglieder bestimmter Personenkategorien ihre Selbstdarstellung zu orientieren haben. Da jede Person mehrere Positionen gleichzeitig innehat (z.B. 'Schüler' - 'Spielkamerad' - 'Sohn' - usw.), ist sie auch gleichzeitig Mitglied mehrerer Personenkategorien. Die Einheit derjenigen Eigenschaften, die ihr aufgrund solch mehrfacher Mitgliedschaft gleichzeitig zugeschrieben werden, machen die soziale Dimension ihrer Identität aus. In dieser Dimension wird vom Individuum gefordert, wie alle anderen zu sein, nämlich die Eigenschaften aktual zu erweisen, die auch jedes andere Individuum als 'Schüler' - 'Sohn' - usw. nachzuweisen hätte (182). Genügt es

dieser Forderung nicht, so läuft es Gefahr, stigmatisiert zu werden. Denn wie faktisches Verhalten, das den Erwartungen der Bezugspersonen nicht entspricht, deren Sanktionsmaßnahmen nach sich zieht ('Abweichung'), so wirkt eine faktisch erwiesene Eigenschaft, die ein Individuum von anderen seiner Kategorie unterscheidet, in den Augen seiner Bezugspersonen diskreditierend ('Stigma'). Wenn für den Begriff der sozialen Rolle die Unterscheidung von tatsächlichem Verhalten und Verhaltenserwartung konstitutiv ist, so hat die Rollentheorie zu erklären, wie die Erwartung des einen Positionsinhabers das Handeln des anderen zu beeinflussen vermag und umgekehrt. Offenbar setzt solch wechselseitige Einflußnahme eine Verständigung der Rollenpartner voraus über die gegenseitigen Auffassungen von der Art ihrer Beziehung. Insbesondere die Rollentheorie in der Tradition des 'symbolic interactionism' hat diese Voraussetzung beachtet und den Begriff der Rolle von vornherein an den Begriff des Symbols gebunden. G.H. Mead, auf den diese Tradition zurückgeht, versteht die Zeichen ('Gesten'), die ein Organismus selbsttätig hervorbringt dann als Symbole, wenn sie für ihn die gleiche Rolle spielen wie für den Organismus, der sie interpretiert (183). Diese Bedingung erfüllen nach ihm insbesondere sprachliche Zeichen. Ihnen entnimmt der Empfänger im Prozeß der 'Decodierung' genau die gleichen Erwartungen bezüglich seines Verhaltens, die der Sender im Prozeß der 'Encodierung' in sprachliche Strukturen umgesetzt hat, so daß der Sender die Reaktion des Empfängers ebenso vorwegnehmen kann, wie dieser die Antizipation des Senders. Somit erklärt die Verwendung sprachlicher Symbole die Leitung des Rollenhandelns durch gegenseitig gehegte Erwartungen. Sie erlaubt

- dem Sender, durch Übermittlung seiner Verhaltenserwartungen und Identitätsanforderungen Einfluß zu nehmen auf Handlung und Selbstdarstellung des Empfängers und
- dem Empfänger, die Handlungssituation und sich selber mit den Augen seines Gegenübers zu betrachten und an dieser Perspektive sein Handeln und seine Selbstdarstellung zu orientieren ('role-taking').

2.1.2 Konventionelles und revidiertes Interaktionsmodell

Interaktion heißt der in konkreten Sprechhandlungssituationen ablaufende Prozeß, in welchem mindestens zwei Partner nach ihren symbolisch einander übermittelten Rollenerwartungen handeln.

Das konventionelle Rollenkonzept (184) betrachtet Interaktion allein unter dem Gesichtspunkt der reibungslosen Funktion sozialer Systeme. Diese ist in dem Maße gewährleistet, in dem "... gleiches Verhalten verschiedener Menschen in der gleichen Position ..." (185) garantiert und somit deren Ich-Identität auf die soziale Dimension fixiert werden kann. Der Idealfall systemerhaltender Kooperation bestünde in der Deckungsgleichheit von faktischem und erwartetem Verhalten, von aktualer und virtualer Identität. Denn solche Kongruenz wäre dadurch ausgezeichnet, daß jeder Akteur genau die Handlungen fraglos ausführt, die seine Bezugspersonen und -gruppen im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang von ihm erwarten und sich seinerseits darauf verlassen kann, daß die Interaktionspartner ebenso exakt und unreflektiert den Anforderungen nachkommen, die er als ihre Bezugsperson im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge an sie stellt.

Das traditionelle Rollenkonzept hat im wesentlichen drei Voraussetzungen solch stabil eingespielter Interaktion angegeben (186):

- erstens müssen die Rollen eines sozialen Systems so exakt und widerspruchsfrei definiert sein, daß unterschiedliche Rolleninterpretationen durch verschiedene Systemmitglieder ausgeschlossen sind. Damit wäre das faktische Verhalten der Mitglieder durch die jeweilige Verhaltensanweisung derart vorausbestimmt, daß im Prinzip jederzeit ein Rollentausch stattfinden könnte;
- zweitens müssen die Mitglieder eines Systems dessen Rollen im Verlauf ihrer Sozialisation soweit verinnerlicht haben, daß sie ihre Bedürfnisse als Motive für rollenkonformes Verhalten auffassen können. Danach entspräche dem sozialen

Rollensystem ein intraindividuelles Motivsystem, so daß es zu einer gleichsam 'automatischen' Erfüllung von Handlungsnormen käme im Bewußtsein, "... aus eigenem Entschluß und Antrieb zu handeln" (187);

- drittens müssen die Systemmitglieder Widersprüche zwischen den Rollen des Systems oder den Sektoren dieser Rollen dadurch auflösen, daß sie entweder die konfligierenden Anforderungen nach Raum und Zeit zum Zwecke getrennter Erfüllung verteilen oder sich für die Erfüllung derjenigen Anforderung entscheiden, der die höchste Autorität zukommt. So bleibt auch in Fällen des Intra- oder Interrollenkonflikts Konformität gewahrt (188).

Die kritische Rollentheorie (189) hat diese Bestimmungen erfolgreicher Interaktion einer Revision unterzogen. Sie betrachtet das Rollenhandeln nicht mehr allein unter dem Gesichtspunkt eines gesellschaftlichen Systems, dessen Funktionen durch Interaktion vollzogen werden, sondern ebenso unter dem Gesichtspunkt eines Subjekts, das seine Bedürfnisse durch Interaktion zur Befriedigung anmeldet.

Das revidierte Konzept geht davon aus, daß ein Interaktionsmodell wie es die herkömmliche Rollentheorie vorsieht, mit der alltäglichen Interaktionswirklichkeit in modernen Gesellschaften nur wenig zu tun hat. Diese haben nämlich im Zuge fortschreitender Arbeitsteiligkeit ein eindeutig definiertes und allgemein anderkanntes Rollensystem verloren und stellen daher ihre Mitglieder vor die Aufgabe, sich auf eine normative Grundlage gemeinsamen Handelns in Interaktionsprozessen interpretativ jeweils neu zu einigen. Darüberhinaus stellen für das revidierte Konzept stabil eingespielte Interaktionen auch keinen Idealfall mehr dar, sondern eher dessen Gegenteil. Es läßt sich nämlich empirisch nachweisen, daß volle Übereinkunft von aktualer und virtualer Identität nur durch den massiven Sanktionsdruck 'totaler Institutionen' (Haftanstalten usw.) erzwungen werden kann (190).

Diese veränderte Sichtweise von Interaktion hat ihren theoretischen Grund darin, daß die kritische Rollentheorie in der

'persönlichen Identität' des Ich eine Dimension spontan-kreativer Selbstdarstellung und Rollengestaltung zur Geltung bringt, welche die konventionelle Theorie als einen Störfaktor begreift, der Abweichung erzeugt.

Bereits Mead (191) hat der sozialen Dimension des Ich eine persönliche entgegengestellt. Das Ich ('self') zerfällt nach seiner Terminologie in einen 'me'- und einen 'I'-Aspekt. 'Me' heißt es, insofern es sich mit den Augen anderer betrachtet und deren Bild von ihm durch Identifikation als Selbstbild übernimmt. Die anderen, das sind zunächst die besonderen Bezugspersonen, denen die Sozialisation eines Individuums anvertraut ist ("signifikante Andere"), später nach abgeschlossener Sozialisation das soziale Bezugssystem überhaupt ('verallgemeinerter Anderer'). Aus dieser Perspektive erwartet das Ich selber von sich das Verhalten, das seine Bezugsgruppen von ihm erwarten, verlangt von sich selber den Nachweis der Eigenschaften, die ihm seine Bezugsgruppen zuschreiben. Durch das 'me' ist daher ähnlich wie durch das Freud'sche 'Über-Ich' das gesellschaftliche Normensystem im Ich als Motivsystem wirksam. Es gibt die vergesellschaftete Seite der individuellen Bedürfnisstruktur an, durch die es dem Ich prinzipiell möglich ist, seine Affekte in intentionales Rollenhandeln zu integrieren. Aber das 'me' macht - was die konventionelle Rollentheorie mißachtet - nur die eine Dimension der Identität des Ich aus. Mead unterscheidet zwischen "dem Individuum, das etwas tut und dem Individuum, das ihm das Problem gestellt hat. Die resultierende Handlung ist stets etwas anderes als alles, was es antizipieren könnte. Das Handeln des 'Ich an sich' ist etwas, dessen nähere Beschaffenheit wir nicht im voraus bestimmen können" (192). Mit dem 'Individuum, das Probleme stellt', ist der 'me'-Aspekt des Ich gemeint, nach dem es rollenkonformes Handeln und identitätsgerechte Selbstdarstellung von sich erwartet. Die 'resultierende Handlung' wäre das faktische Verhalten oder die aktual erwiesene Identität. Sie weicht von den Verhaltenserwartungen oder der virtualen Sozialidentität stets ein wenig ab, weil das 'Individuum, das etwas tut' sich vom 'me' zu distanzieren vermag. Aus dieser

Distanz heraus ist es zu einer eigenständigen Interpretation der Verhaltens- und Identitätserwartungen des 'me' fähig, so daß das Handlungsmuster, dem sein Handeln folgt, nicht nur passiv übernommen ('role-taking') sondern auch spontan entworfen ist ('role-making') (193). Also können wir als Interaktionspartner das faktische Handeln unseres Gegenüber durch unsere Verhaltenserwartungen nie voll determinieren. Das 'Individuum, das etwas tut', nennt Mead 'I' und legt in ihm eine Dimension frei, durch die das Ich in der Lage ist, die sozial geformte Dimension seiner Identität nach Maßgabe persönlicher Bedürfnisdispositionen kreativ umzugestalten.

Diese Dimension ist daher in der Mead-Nachfolge zur 'persönlichen Identität' des Ich präzisiert worden. Darunter versteht Goffman "positive Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte, die mit Hilfe dieser Identitätsaufhänger an dem Individuum festgemacht wird" (194). Persönliche Identität steht zur sozialen im Widerstreit, denn in der biographischen Dimension wird vom Individuum verlangt, wie kein anderer zu sein (195).

Aus dieser Gegensätzlichkeit des Ich in sich selber gewinnen Habermas und Krappmann ihr Konzept von Ich-Identität als (196) "Balance zwischen der Aufrechterhaltung der persönlichen und der sozialen Identität. Wir müssen gleichzeitig unsere soziale Identität wahren und ausdrücken, ohne der Gefahr der 'Verdinglichung' zu erliegen; aber ebenso müssen wir unsere persönliche Identität zugleich wahren und ausdrücken, ohne 'stigmatisiert' zu werden. ... wir halten eine soziale Identität aufrecht, indem wir jeweils mit den Gegenspielern relevanter Bezugsgruppen im Hinblick auf die normativen Verhaltenserwartungen identisch zu sein versuchen und gleichwohl Anstrengungen unternehmen, um diese 'Identität' mit anderen als eine Scheinnormalität .. sichtbar zu machen; gleichzeitig erhalten wir eine persönliche Identität aufrecht, indem wir gegenüber allen relevanten Bezugsgruppenmitgliedern den sozialen Abstand einer ausdrücklichen Nichtidentität wahren und gleichwohl Anstrengungen unternehmen, diese Nicht-Identität als eine fiktive Einzigartigkeit .. sichtbar zu machen". Die 'Ich-Stärke' oder 'Autonomie

der Ich-Organisation' eines Individuums bemißt sich an seiner Fähigkeit zur Aufrechterhaltung dieser Balance (197).

Dieses Identitätskonzept stellt den Kerngedanken der kritischen Rollentheorie dar. Aus ihm läßt sich ihre Revision der Bedingungen erfolgreicher Interaktion leicht ableiten:

- Erstens müssen die Rollendefinitionen eines sozialen Systems Interpretationsspielräume offenlassen. Denn nur auf dem Wege unterschiedlicher Rolleninterpretation kann die persönliche Identität der Systemmitglieder ihre je eigenen Bedürfnisdispositionen in die Interaktion einbringen.
- Zweitens müssen die Mitglieder eines Systems dessen Rollen flexibel verinnerlicht haben, so daß sie zugleich Distanz zu ihnen wahren können. Nur so vermag ihre persönliche Identität Interpretationschancen überhaupt wahrzunehmen.
- Drittens müssen die Systemmitglieder Widersprüche zwischen den Rollen des Systems oder den Sektoren dieser Rollen ertragen können, denn individuelle Bedürfnisdispositionen lassen sich in Interaktionen nur einbringen, wenn die persönliche Identität ihren eigenen Rollenentwurf gegenüber den konfligierenden Anforderungen der sozialen Identität weiter vertritt.

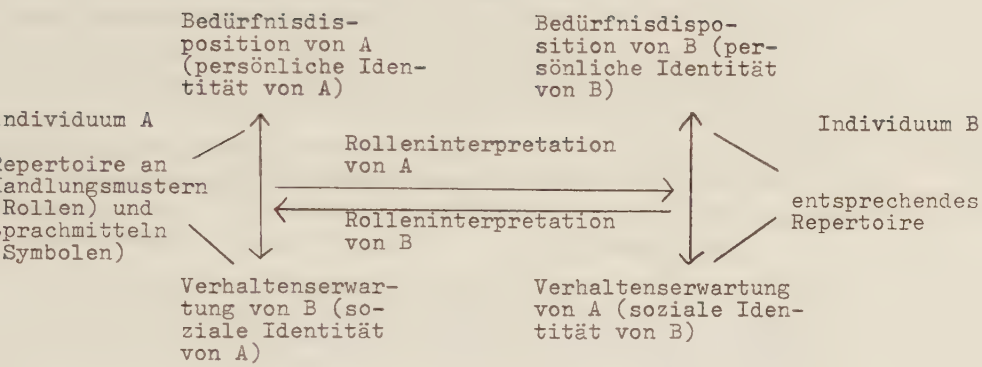
Interaktionen, die unter diesen Voraussetzungen ablaufen, lassen sich nach folgendem idealtypischen Modell beschreiben:

Bei Eintritt in eine konkrete Sprechhandlungssituation versuchen die Partner, ihre gegenseitigen Erwartungen innerlich vorwegzunehmen ('role-taking'). Sie nutzen dazu die Symbole aus, die ihnen ihr Gegenüber in der 'analogen Modalität' menschlicher Kommunikation darbietet (198): aus seiner Kleidung, seinem Auftreten, seiner Sprechweise usw. erschließen sie die Personenkategorie (Position), der ihr Gegenüber angehört, indem sie die entsprechenden Symbolbedeutungen aus dem Rollenrepertoire abrufen, das sie im Verlaufe ihrer Sozialisation als soziale Identität ('me') verinnerlicht haben. Aus dieser Einordnung ihres Gegenüber in das gesellschaftliche Beziehungsgefüge zeigt der Einzelne bereits seine Verhaltenserwartungen

und Eigenschaftszuschreibungen im Hinblick auf seine Partner an. Sie erlaubt ihnen, sich mit den Augen ihres Gegenüber zu sehen, zu definieren und zu beurteilen. Im ersten Interaktionsschritt müssen sich also die Partner von dem lösen, was sie nach ihrer bisherigen Biographie sind, um für die Erwartungen der anderen offen zu sein (199). Sie haben nach dem Konzept balancierender Ich-Identität ihre soziale gegenüber ihrer persönlichen Identität zur Geltung zu bringen, d.h. sich in die Perspektive anderer zu versetzen.

Der nächste Schritt der Interaktion verlangt genau das Gegenteil von ihnen. Die Partner haben ihre persönliche Identität zu wahren, indem sie sich von den übernommenen Rollen wieder distanzieren. Sie versuchen, sich über diejenigen ihrer eigenen Bedürfnisdispositionen klar zu werden, die von der jeweiligen Situation angesprochen werden und auszumachen, ob und wie diese sich mit der Erwartungshaltung ihres Gegenüber vereinbaren lassen. Aus diesen Überlegungen geht die Rolleninterpretation der Partner hervor, die sie im Prozeß der Encodierung in sprachliche Strukturen und im Vorgang des Sendens in sprachliche Zeichen umsetzen ('role-making') (200). Aus der Rückäußerung (Reaktion) ihres Gegenüber (Tausch der Sprecher- und Hörerpositionen) entnehmen sie, ob ihre Interpretation seiner Verhaltenserwartungen angemessen war oder ob sie ihre Einstellung zur Situation korrigieren müssen.

Nach dem revidierten Modell sind daher Interaktionen Prozesse, in denen die Partner "... die Erwartungen der anderen zu erkennen versuchen und sie dann in die Planung ihres Verhaltens aufnehmen, um eine gemeinsame Interaktionsbasis zu schaffen" (201). Die Chance, daß sie erfolgreich verlaufen, nämlich in der Interaktion eine Einigung über die in einer bestimmten Situation geltenden Normen und über die gegenseitig zugestandene Bedürfnisbefriedigung zustandegebracht wird, ist um so größer, je mehr die Partner in der Lage sind, die Perspektive ihres Gegenüber präzise zu ermitteln und ihre eigene präzise zu vermitteln.



(modifiziert nach Mollenhauer (202) und Ingendahl (203))

2.1.3 Interaktive Kompetenz

Krappmann hat die Grundqualifikationen herausgearbeitet, über die Interaktionspartner verfügen müssen, wenn sie nach dem revidierten Modell erfolgreich interagieren wollen. Die Fähigkeit, sich von der eigenen Perspektive lösen zu können, um sich in die des anderen hineinzuversetzen, nennt er Empathie (204).

> Empathie schließt emotionale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten ein. Ihr Ausbildungsgrad korreliert darum positiv mit 'emotionaler Stabilität' (205), mit 'konkret-operationaler Intelligenz' und 'feldunabhängigem Wahrnehmungsstil' (206) und mit dem Gebrauch 'elaborierter' Ausdrucksmuster mit 'universalen' - d.h. relativ kontextfreien - Bedeutungen (207). Empathie erlaubt den Partnern, sich über die Art der Interaktionssituation klar zu werden, so daß sie die Möglichkeit ihrer Gestaltung richtig einschätzen können. Die Fragen, die sich die Partner aufgrund von Empathie beantworten können, betreffen den Umfang der Situation,

"(Bin ich allein, mit fiktiven Partnern, mit einem Partner, mit einer Gruppe, habe ich ein kategorial gegliedertes oder ein disperses Publikum vor mir, kann ich Kommunikationskanal und -thema selbst bestimmen oder nicht?)" (208),
die Rollenstruktur
"(Sind die Rollen durch natürliche oder gesellschaftliche Verhältnisse oder durch Funktionsverteilung in einem System bestimmt?)" (209),
die Dominanzverteilung
"(Sind die Beziehungsverhältnisse symmetrisch oder komplementär, welche Position habe ich dabei inne, und sollen die anfänglichen Verhältnisse beibehalten oder verändert werden?)" (210).

Die gegenläufige Fähigkeit, sich von der Perspektive des anderen wieder lösen zu können, um die eigene zur Geltung zu bringen, nennt Krappmann im Anschluß an Goffman Rollendistanz (211).

Rollendistanz meint eine individuelle Disposition der motivationalen Orientierung. Ihre Ausbildung hängt daher von der Art der Autoritätsrollenverinnerlichung ab. Sie entsteht, wenn die Eltern ihre Rollenerwartungen im Hinblick auf die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes dadurch überprüfen, daß sie nach Begründungen suchen ('induction techniques') (212). Die Erziehungspraktiken der Unterschicht verhindern also ihre Ausbildung. Rollendistanz erlaubt den Interaktionspartnern, aus den Rolleninterpretationen, die in einer Sprechhandlungssituation möglich sind, diejenigen auszuwählen, die der eigenen Bedürfnislage am ehesten gerecht werden. Die Fragen, die sich die Partner aufgrund von Rollendistanz beantworten können, beziehen sich somit auf die Erkenntnis der Bedürfnisdispositionen, die von der jeweiligen Situation aktualisiert werden
"(kreativ: Will ich etwas machen (herstellen)? pragmatisch: etwas erreichen? kognitiv: etwas erkennen?)" (213)
und auf die Weise, in der sich die eigenen Intentionen situationsadäquat verwirklichen lassen
"(expressiv: mich ausdrücken, Meinung kundtun; appellativ: Kontakt stiften, auf Partner einwirken; referentiell:

Sachverhalt wiedergeben, Sachverhalt verwandeln; metakommunikativ: über das Sprechen sprechen)" (214).

Krappmann gibt noch eine weitere Fähigkeit an, die eigentlich die Einheit von Empathie und Rollendistanz darstellt. Die Interaktionspartner müssen "... imstande sein, divergierende Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren, um sie bei Konfliktlösungsversuchen berücksichtigen zu können" (215). Er nennt diese Befähigung zur Konfliktlösung nach dem revidierten Interaktionsmodell Ambiguitätstoleranz.

In Ambiguitätstoleranz mischen sich kognitive und motivationale Aspekte. Der Grad ihrer Ausbildung wird zur Art der Geschlechtsrollenverinnerlichung in Beziehung gebracht. Er ist dann hoch, wenn ein Kind die Rolle seines Geschlechts in einer familialen Interaktionsstruktur erlernen kann, die ihm den Ausgleich der einander widersprechenden weiblichen und männlichen Handlungsmuster in gemeinsamer Interaktion vorführt. Eine familiale Subkultur von geringem Rollenrepertoire und hoher Normenrigidität kann dies nicht leisten (216) Ambiguitätstoleranz versetzt die Partner in die Lage, in Fällen des Intra- und Interrollenkonflikts weder die Erwartungen der anderen auf Kosten des eigenen Rollenkonzepts zu übernehmen, noch zugunsten der eigenen Bedürfnisdispositionen die Erwartungen der anderen zu mißachten, sondern eine Einigung auf gemeinsame Situationsinterpretationen anzustreben. Sie kann daher auch direkt als die Fähigkeit bezeichnet werden, die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität aufrechtzuerhalten und entspricht so gesehen dem, was die Psychoanalyse 'autonome Ich-Organisation' nennt. Nach Krappmann zeigt besonders Ambiguitätstoleranz an, daß die Grundqualifikationen zur Interaktion "... zugleich auch Bestandteile der elementaren Lernfähigkeit ..." (217) sind. Denn die Problemlösungsfähigkeiten des Kindes kopieren die Konfliktbewältigungsstrategien, die ihm die familiale Interaktionsstruktur vermittelt. Beim Problemlösen geht es genau wie beim Konfliktlösen "... um differenzierende Unterscheidungen im Problemfeld; um ein hierarchisch gegliedertes

Kategoriensystem, das Sachverhalte einzuordnen und Erfahrungen mit Lösungen auszutauschen erlaubt; um flexiblen Umgang mit empfohlenen Problemlösungstechniken und um Widerstand gegen voreilige kognitive Konvergenz" (218).

Es wird nun vorgeschlagen, diese Grundqualifikationen komplementären Rollenhandelns, die mit Ich-Stärke und Lernfähigkeit des Kindes gekoppelt sind, zu einem Begriff interaktiver Kompetenz zusammenzufassen. Damit soll nicht der Begriffsverwirrung, die mit der Einführung der linguistischen Unterscheidung von Sprachkompetenz und -performanz in die Sozialisationserforschung entstanden ist, noch Vorschub geleistet, sondern begrifflich klargestellt werden, daß die veränderte Sichtweise von Interaktion es möglich macht, eine pädagogische Praxis anzuleiten, die den "Unfug mit der kompensatorischen Erziehung" (219) beendet.

Der Begriff der linguistischen oder Sprachkompetenz bezieht sich auf das Repertoire an Worten und Regeln der Muttersprache, das Kinder ohne anlagebedingte oder erworbene Intelligenzdefekte zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr sich angeeignet haben. Aus diesem Fundus werden in konkreten Sprechhandlungssituationen Worte ausgewählt und nach Regeln zu grammatikalischen (richtigen) Sätzen kombiniert. Das Muster der Auswahl ('Sprachvariante') hängt von den Strukturen der Interaktionssituation (z.B.: Zugbegegnungen, Aussagen eines Polizisten vor Gericht, Sprechen mit Schülern usw.) und den individuellen psychischen Bedingungen der Sprecher ab. Den Teil der Sprachkompetenz, der sich unter solchen Randbedingungen der Situation manifestiert, nennt man Sprachperformanz (aktueller Sprachgebrauch) (220). Bernstein hat nun nachgewiesen, daß nicht nur situative Faktoren die Wahl sprachlicher Ausdrücke bestimmen. "Lernbehinderte Schüler aus der Unterschicht wählen nämlich, ganz gleich in welcher Situation sie sich befinden, Ausdrücke mit partikularen - d.h. relativ kontextgebunden - Bedeutungen und Mittelschichtskinder solche mit relativ kontextunabhängigen - d.h. universalen Bedeutungen. Wir haben also von den situationsabhängigen noch übersituative Muster linguistischer Wahl zu unterscheiden ('Kodes'), und von ihnen hat Oevermann gezeigt,

daß sie zugleich Strategien der Verhaltensinszenierung sind (221). Kinder, die nicht in der Lage sind, sich von dem Kontext, aus dem ihre Geschichte hervorgeht, soweit zu lösen, daß sie seine Bedeutung für eine zuhörende Person verbal explizit machen können, sind auch nicht imstande, sich von vorgegebenen Handlungsmustern soweit zu distanzieren, daß sie sie im Blick auf die Verhaltenserwartungen anderer interpretieren können. Die Fähigkeit, sich nach dem 'differenzierten Kode' zu artikulieren, fällt mit den Grundqualifikationen des revidierten Interaktionsmodells zusammen. Und diese Einheit, die Dell Hymes, Wunderlich, D.C. Kochan u.a. (222) im Unterschied zur linguistischen als 'kommunikative Kompetenz' fassen, soll hier im Begriff der interaktiven Kompetenz ausdrücklich als Sprachhandlungsfähigkeit (223) bezeichnet werden.

Damit lassen sich nun die Bedeutungen, die dieser Begriff integriert, zusammenfassen. Er bezeichnet

- unter identitätstheoretischem Aspekt die Fähigkeit, die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität aufrechtzuerhalten (Ich-Stärke),
- unter rollentheoretischem Aspekt die Fähigkeit zum Wechselspiel von Rollenübernahme und -entwurf (Grundqualifikationen),
- unter linguistischem Aspekt die Fähigkeit, im Sprachgebrauch universale Bedeutungen zu produzieren (differenzierter Kode),
- unter kognitivem Aspekt die Fähigkeit zur Problemlösung (Lernfähigkeit).

Darüberhinaus vermutet Krappmann, was nach dem Gesagten naheläge, einen engen Zusammenhang zwischen interaktiver Kompetenz und der Fähigkeit zur "Orientierung an einem selbstgesetzten Gütekriterium" (224), die für das Leistungsstreben ausschlaggebend ist.

Bernstein selber u.a. haben das darauf zurückgeführt, daß man zwischen linguistischer Kompetenz und Kode nicht hinreichend unterschieden habe. Nicht Differenzen in Wortschatz und

Regelwissen, deren Ausgleich durch "isolierte Einübung normierter sprachlicher Grundfertigkeiten in standardisierten schulischen Situationen" (225) betrieben wird, bestehen zwischen Unterschichts- und Mittelschichtskindern. Der Umfang dieses Fundus ist nicht von sozialen, sondern von persönlichen Faktoren abhängig. "Lernbehinderungen", die auf linguistische Inkompetenz zurückgehen, fallen daher auch nicht unter die Definition auf sozialer, sondern unter die auf persönlicher Ebene. Es sind vielmehr die in einen Komplex von Handlungsmustern und Wertvorstellungen eingebetteten Weisen des 'Zugangs zu diesem Fundus', die schichtenspezifisch differieren. Und diese können nur dadurch ausgeglichen werden, "daß die schulischen Lernstoffe mehr den Erfahrungsbereich des Kindes in seiner Familie und Umgebung berücksichtigen" (226). Das heißt aber nach der übereinstimmenden Ansicht der meisten mit Kompensatorik befaßten Autoren, daß Sprachlernsituationen als Prozesse von gegenseitigen Rollenerwartungen und Rollenerfüllungen betrachtet werden und daher in Form von Rollenspielen, sozialen Umweltspielen und Konfliktspielen gestaltet werden müssen (227). "Wenn die 'Kultur' des Lehrers Teil des Bewußtseins der Kinder werden soll, dann muß die 'Kultur' des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein" (228).

An diesen Veränderungstendenzen der Didaktik und Methodik kompensatorischer Erziehung wird klar, was die Zusammenfassung der sozialpsychologischen und soziolinguistischen Ergebnisse der Sozialisationserforschung im Begriff interaktiver Kompetenz eigentlich leisten will: eine klare Unterscheidung zwischen der personalen und sozialen Definition von "Lernbehinderung", die von erheblicher Bedeutung für die kompensatorische Praxis ist. Die Unterscheidung von Sprachkompetenz und interaktiver Kompetenz zeigt nämlich an, daß die Faktoren des linear-kausalen Bedingungszusammenhangs schichtenspezifischer Sozialisation nicht auf die individuelle Grundausstattung mit schulleistungsrelevanten Fertigkeiten (Sprache, Intelligenz und viele spezielle Qualifikationen) Einfluß hat, sondern auf die individuelle Fähigkeit zu ihrem situationsadäquaten Einsatz (Strategien verbaler, interaktiver und kognitiver Planung). Und daraus folgt für

die Praxis, daß

- die soziale Definition von "Lernbehinderung" nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß alle Maßnahmen zur Behebung von schichtenspezifischen Grundausstattungsdefiziten ihre große Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik behalten (so muß z.B. die Spracherziehung weiter in speziellen Trainingsprogrammen die Sprachkompetenz der Kinder fördern), aber
- die personale Definition von "Lernbehinderung" auch nicht verstellen darf, daß interaktionspädagogische Maßnahmen zum Ausgleich der schichtenspezifischen Fähigkeit, die Mittel der Grundausstattung "in neuen Situationen und Rollen produktiv und rezeptiv zu gebrauchen" (229), in Organisation und Lehrplan von Grund- und Sonderschule verankert werden müssen.

2.1.4 Interaktionsmodell der Sozialisation

Nach dem Gesagten kann nun kurz dargelegt werden, worauf sich der Anspruch des interaktionistischen Ansatzes der Sozialisationstheorie, die Faktoren des linear-kausalen Bedingungszusammenhangs von Schulversagen zu integrieren, gründet.

Die Sozialisationsforschung läßt die Fülle des Materials, das sie zumeist im Bezugsrahmen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen (Psychologie, Psychoanalyse, Sozialpsychologie, Soziologie, Linguistik) zu allen Ebenen des linear-kausalen Zusammenhangs erarbeitet hat, relativ unverbunden nebeneinander stehen (230). Das hat darin seinen Grund, daß jede der beteiligten Wissenschaften durch eine andere Theorie des sozialen Lernens ihre Ergebnisse erklärt. Nach der Psychologie vollzieht sich die Umsetzung sozialer Strukturen in individuelle Dispositionen durch

- das Imitationslernen von konditionierenden Vorbildern, nach

der Psychoanalyse durch

- die Verarbeitung von Konflikten zwischen Trieben und kulturellen Zwängen während entwicklungsspezifischer Phasen der

Objektidentifikation, nach der Sozialpsychologie durch

- die sukzessive Symbolaneignung über Situations-Bedeutungs-Assoziationen in Rollen- und Regelspielen, nach der Soziologie durch
- die Verinnerlichung sozialer Erwartungen durch Gratifikationen bei Befolgung (231).

Der interaktionistische Ansatz ist nun dadurch ausgezeichnet, daß er in der sozialpsychologischen Version sozialen Lernens eine Konzeption erblickt, welche die anderen Ansätze zu integrieren erlaubt. Diese geht wiederum auf Mead zurück und stellt die eigentliche Grundlage der Interaktionspädagogik dar. Mead hat die Umsetzung sozialer in psychische Strukturen als "taking the role of the other" begriffen in "play" und "game" (232). Im regellosen 'Mutter-, Vater-, Lehrer-Spielen' (play) übernehmen die Kinder die normativen Verhaltenserwartungen der "signifikanten Anderen" als besondere situationsabhängige 'me's'. Im Regelspiel (game) vereinigen sie diese Rollen zu einem allgemeinen situationsunabhängigen 'me', das dem "verallgemeinerten Anderen" entspricht. Solche Übernahme vollzieht sich durch Identifikation und ist daher durchaus von Imitation zu unterscheiden. Die Verhaltensmodelle der Vorbildpersonen werden nämlich nicht durch schrittweise Konditionierung einzelner Verhaltensweisen auf der Basis von Reiz-Reaktionsbeziehungen angeeignet, sondern durch Internalisierung von ganzheitlichen Verhaltensmustern auf der Basis symbolischer Beziehungen.

Soziales Lernen ist damit als symbolisch vermittelte Interaktion gefaßt. Diese Theorie vereint soziologische, psychoanalytische und linguistische Aspekte.

- Die soziologische Version sozialen Lernens ist zur Geltung gebracht, weil durch Identifikation nicht Verhaltensweisen (faktisches Verhalten), sondern Verhaltenserwartungen (Rollen) übernommen werden.
- Zur psychoanalytischen Theorie lassen sich Beziehungen herstellen, weil die Rollenübernahme zugleich als Ausbildung

einer sozialen Dimension des Ich verstanden wird, die dem 'Über-Ich' entspricht und der Mead ein 'I' entgegensetzt, so wie Freud dem 'Über-Ich' ein 'Es'.

- Schließlich sind die linguistischen Aspekte sozialen Lernens berücksichtigt, weil Rollenübernahme und Identitätsausbildung ein Erlernen sprachlicher Symbole einschließen, so daß als Rollenträger das Individuum "gleichzeitig in eine bestimmte Regel des Sprechens" (233) schlüpft.

Der Integration auf der Ebene der Theoriebildung durch den Begriff der Interaktion entspricht auf der Ebene der Forschungsergebnisse eine Integration der Faktoren des linear-kausalen Zusammenhangs:

- Die soziale Komponente des sozio-ökonomischen Milieus der Unterschicht, aus dem nach Begemann 90 % der Schüler in Lernbehindertenschulen stammen, läßt sich in ihrer Abhängigkeit von der ökonomischen Komponente einerseits und in ihrer Wirksamkeit auf die familiale Subkultur andererseits dadurch verständlich machen, daß man sie als spezifische Interaktionsstruktur begreift. Das zeigt Oevermann, indem er aus der Stellung der Unterschicht im Produktionsprozeß partikularistische Sozialbeziehungen herleitet und aus diesen wiederum die Normenrigidität und das geringe Rollenrepertoire des familialen Interaktionssystems.
- Die Leitbilder und Erziehungspraktiken der Unterschicht lassen sich in ihrer Abhängigkeit von den partikularistischen Sozialbeziehungen verständlich machen, wenn man die familiale Subkultur als spezifisches Interaktionssystem faßt. Das zeigen Oevermann, Krappmann, Mollenhauer u.a. dadurch, daß sie aus dem geringen Rollenrepertoire und der Normenrigidität des familialen Interaktionszusammenhangs "ein Syndrom von Einstellungen und Verhaltensweisen, das durch ein hohes Maß an Konformitätstendenzen, Kontrollierungen und Disziplinierungen gekennzeichnet werden kann" (234), ableiten.
- Die intraindividuellen Dispositionen der motivationalen, kognitiven und sprachlichen Orientierung von Unterschichtskindern lassen sich in ihrer Abhängigkeit vom familialen

Interaktionssystem und in ihrem negativen Einfluß auf die aktuelle Schulleistung verständlich machen, wenn man sie als Bestandteile einer reduzierten Interaktionsfähigkeit (interaktive Inkompetenz) begreift. Das zeigen die genannten Autoren, indem sie die geringe Leistungsmotivation, den kontextabhängigen Wahrnehmungs-, Problemlösungs- und Sprachstil von Unterschichtskindern im Verein mit ihren unterentwickelten Qualifikationen sozialen Handelns auf eine Verinnerlichung des rigiden familialen Interaktionssystems zurückführen und die abweichende Schulleistung dieser Kinder als Manifestation einer Interaktionsstörung deuten, die aus der Unfähigkeit resultiert, ihre sprachliche und kognitive Grundausstattung in Schulsituationen flexibel einzusetzen.

Die Integrationsleistung des Begriffs der Interaktion besteht also darin, daß er der Sozialisationsforschung einen Bezugsrahmen an die Hand gibt, der den Zusammenhang zwischen den Faktoren, die nach der sozialen Definition von"Lernbehinderung"linear-kausal aufeinander einwirken, zu klären erlaubt. Ob diese Integration wohlmöglich "lediglich eine Ergänzungsvariante der Erklärung von Sozialisationseffekten" (225) modisch überschätzt, wird sich an den Erfolgen der interaktionspädagogischen Praxis erweisen müssen, die vom interaktionistischen Ansatz der Sozialisationstheorie ihren Ausgang nimmt.

2.2 Interaktionistische Analyse der Schulsituation

Mit der Integration der sozialschichtspezifischen Bedingungsfaktoren der Sozialisation von Unterschichtskindern ist der interaktionistische Aspekt von"Lernbehinderung" noch nicht ganz dargestellt. Der Nachweis, daß in einer großen Zahl der Fälle nicht oder nicht allein Defizite in der Grundausstattung an kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten für das Schulversagen verantwortlich sind, sondern die Differenz der unterschichtstypischen Strategien der Planung des situativen Einsatzes dieser Fertigkeiten von denen der Mittelschicht, auf Form und Inhalt des schulischen Unterrichts zugeschnitten

sind, war von vornherein mit einer kritischen Erörterung der schulischen Normen als Maßstab für die Bestimmung von"Lernbehinderung"verbunden. Es gibt nämlich Anhaltspunkte dafür, daß die Unfähigkeit von Unterschichtskindern, im Unterricht situationsangemessen zu agieren, häufig genug nicht zur Aufdeckung und Behebung interaktiver Inkompetenz Anlaß gibt, sondern gerade umgekehrt zur Vorurteilsbildung der Schulvertreter. Diese führt dann dazu, daß in den Fällen, in denen zugleich Grundausstattungsdefizite vorliegen, noch vorhandene Fertigkeiten im Lehrerurteil übersehen werden und in den Fällen, in denen gar keine Defizite vorliegen - nach Kanters Einteilung die dritte Hauptgruppe von Schülern der Lernbehindertenschule - primäre Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von interaktiver Inkompetenz durch Lehrerurteile erst zur"Lernbehinderung" fixiert werden. Es ist also mit einigen Autoren vor einer ausschließlichen Berücksichtigung des linear-kausalen Bedingungszusammenhangs zu warnen, weil sie "die Aufmerksamkeit von den Mängeln in der Schule selbst abzieht und auf die Mängel innerhalb der Gemeinschaft, der Familie und des Kindes konzentriert" (236). In letzter Zeit haben Heese/Solarová, Bittner, Thimm, Homfeldt u.a. ein begriffliches Instrumentarium in die Theorie der Behindertenpädagogik eingeführt, das es gestattet, den verhängnisvollen Bedingungszusammenhang, in dem Verhaltensauffälligkeiten Vorurteilsbildung nach sich ziehen und diese fixierend auf sie zurückwirkt, zu präzisieren. Es entstammt wiederum der Tradition des symbolischen Interaktionismus und wird daher von der vorliegenden Arbeit als zweiter Bestandteil des interaktionistischen Aspekts von"Lernbehinderung" aufgenommen. Während der erste Bestandteil dieses Aspektes primäre Verhaltensauffälligkeiten bei Eintritt in die Grundschule mit Hilfe des Begriffs der Interaktion auf die interaktive Inkompetenz 'milieugeschädigter' Schüler zurückführt, macht der zweite mit Hilfe des Konzepts der Stigmatisierung die Vorurteilsbildung der Schulvertreter für den Übergang solcher Auffälligkeiten zu"Lernbehinderungen" verantwortlich. Wir können ihm daher das folgende Urteil Begemanns voranstellen: "Entscheidend für die Wirkung des Rollenbildes der schlechten Schüler scheint zu sein, daß die Lehrer affektiv beteiligt

und aggressiv reagieren, wo doch nur eine verständnisvolle Haltung - erzieherisch und didaktisch-methodisch - die angemessenen Hilfen finden könnte. Sie begreifen nicht, daß das aggressive oder regressive Verhalten der "schlechten Schüler" als typische Reaktionsformen auf Mißerfolg oder Überforderung gedeutet werden kann, sondern sie sehen die Ursache des Versagens der "schlechten Schüler" einseitig in ihrer Faulheit und ihrer sozialen und moralischen Minderwertigkeit" (237).

2.2.1 Milieubruch und Interaktionsstörung

Der "Milieubruch" war definiert worden als Diskrepanz zwischen den Bedeutungs- und Verhaltensmustern des sozio-kulturellen Milieus der Unterschicht und den mittelstandsgeprägten Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule.

Nach der Einführung des Begriffs der Interaktion kann diese Definition nun präzisiert werden. Der Eintritt in die Grundschule zwingt Unterschichtskinder in die Konstellation des Inter-Rollenkonflikts. Denn die Verhaltenserwartungen und Eigenschaftszuschreibungen, welche die mittelstandsgeprägte Schülerrolle ausmachen, sind unvereinbar mit dem Rollensystem, an dem Unterschichtskinder ihre soziale Identität ausbilden. Sie werden gleichsam gezwungen, "ihre soziale Identität, ihre Lebensart und deren symbolische Repräsentation am Schultor abzugeben" (238). Diesen Konflikt können nur Kinder bewältigen, die über Ambiguitätstoleranz verfügen und - in diese eingeschlossen - über Empathie und Rollendistanz. Es ist aber - wie gezeigt - nun gerade die These des interaktionistischen Ansatzes der Sozialisationstheorie, daß Konfliktlösungsstrategien und die mit ihnen verbundenen Strategien verbaler und kognitiver Planung unter den typischen Bedingungen der Unterschi chtssozialisation nur unzureichend erworben werden können. Diese beiden Faktoren - interaktive Inkompetenz als Resultat des linear-kausalen Bedingungszusammenhangs der Unterschichtssozialisation und Schuleintritt als Inter-Rollenkonflikt - lassen es zu, die "Verhaltensauffälligkeiten der sozio-kulturell benachteiligten Volksschulversager" (239) als Ausdruck von Interaktionsstörungen zu deuten.

Die Interaktionen, die in den konkreten Sprechhandlungssituationen des schulischen Unterrichts ablaufen, können nach dem revidierten Interaktionsmodell nur erfolgreich sein, wenn es Lehrern und Schülern gelingt, sich auf die in einer bestimmten Situation geltenden Normen zu einigen. Diese Einigung schließt ein, daß der Schüler die Interpretation seiner Rolle durch den Lehrer, in welche einerseits die offiziellen Regeln des schulischen Funktionszusammenhangs (Richtlinien usw.) und andererseits die persönliche Identität des Lehrers eingeht,

- versteht und
- akzeptiert. Der erste Aspekt betrifft das Symbolverständnis des Schülers. Er muß dem Auftreten, der Sprechweise, den Gesten und den sprachlichen Äußerungen des Lehrers entnehmen können, welche Eigenschaften dieser von ihm fordert. Der zweite Aspekt betrifft den Geltungsanspruch dieser Forderungen. Der Schüler muß sie selber für begründet halten und daher Pünktlichkeit, Konzentration, Teilnahme am Unterricht usw. aus 'eigener Einsicht' an den Tag legen.

Verständnis und Billigung der Schülerrolle sind für die Vermittlung der Unterrichtsinhalte keineswegs nebensächlich. Die neuere Kommunikationsforschung hat nämlich nachgewiesen, daß erst eine Klärung der sozialen Beziehung, die zwischen Interaktionspartnern besteht, sie instand setzt, die Inhalte, die sie einander mitteilen wollen, richtig aufzufassen (240). Also schafft erst die genannte Einigung die Voraussetzung dafür, daß der Schüler die Unterrichtsinhalte

- versteht und
- akzeptiert (241).

Der erste Aspekt betrifft wiederum das Symbolverständnis und der zweite den Geltungsanspruch. Auch der zweite ist zu berücksichtigen, denn es ist keineswegs ausgeschlossen, daß den Unterrichtsbehauptungen über Sachverhalte Meinungen der Schüler entgegenstehen, die aus ihrem Erfahrungsbereich durchaus begründet sind.

Mittelschichtsschülern wird in Unterrichtssituationen nun eine solche Einigung mit Lehrern über die Interaktionsbasis in der

Regel zwanglos gelingen. Was Lehrer von ihnen verlangen, haben ihre Eltern nach dem typischen Verlauf der Mittelschichtssozialisation bereits von ihnen erwartet. Die Eigenschaften, die einem Schüler zugeschrieben werden, sind schon vor Schuleintritt zu Bestandteilen ihrer sozialen Identität geworden. Daraus folgt, daß bei ihnen die Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach Maßgabe ihrer persönlichen Grundausstattung meist problemlos verlaufen wird. Schülern dagegen, die aus der Unterschicht stammen, verlangt diese Einigung in hohem Maße solche Fähigkeiten ab, über die sie gerade nicht verfügen. Sie müssen sich nämlich vom Kontext ihrer Lebenswelt, die ihre soziale Identität geprägt hat, deutlich distanzieren, um ihre Bedürfnisdispositionen durch Interpretation mit den Normen der Schülerrolle in Einklang bringen zu können. Das setzt ein Verfügen über

- Rollendistanz,
- Empathie und
- kontextunabhängige Sprech-, Wahrnehmungs- und Kognitionsstile voraus. Interaktive Kompetenz wird damit gerade für diejenigen Kinder zur unabdingbaren Voraussetzung der Bewältigung schulischer Sprechhandlungssituationen, die sie nach dem linear-kausalen Bedingungszusammenhang ihrer Sozialisation am wenigsten haben aneignen können. Daraus ergibt sich logisch, daß sie die Eigenschaftszuschreibungen, die von den Bezugspersonen der Schülerrolle vorgenommen werden, weder

- verstehen noch
- akzeptieren können und damit eine erfolgreiche Übermittlung der Unterrichtsinhalte in Frage gestellt wird.

Ein solches Mißlingen der Einigung auf der Beziehungsebene menschlicher Kommunikation, das von negativer Konsequenz für die Inhaltsebene ist, nennt Mollenhauer Kommunikationsstörung (242) und wird hier aufgrund der Einheit von non-verbalen, verbalen Äußerungen und Handlungen als Interaktionsstörung bezeichnet.

Interaktionsstörungen äußern sich in Verhaltensauffälligkeiten (im weitesten Sinne). Denn verstehen und/oder akzeptieren die Partner ihre wechselseitigen Verhaltenserwartungen und

Eigenschaftszuschreibungen nicht, so muß das faktische Verhalten (die aktual erwiesene Eigenschaft) nach dem Maßstab der Rolleninterpretation desjenigen Partners auffällig werden, der Interpretationsvollmachten besitzt. In der prinzipiell asymmetrischen Unterrichtssituation ist das der Lehrer. Demgemäß stellt die Lernbehindertenpädagogik Verhaltensauffälligkeiten sozio-kulturell benachteiligter Volksschulversager nach Lehrerurteilen zusammen. Schulversagern wird so etwa vorgeworfen

- Konzentrationsstörungen (78 %)
- fehlender Willenseinsatz (63 %)
- Unordentlichkeit (50 %)
- Kontakthemmung (43 %)
- Labilität (23 %)
- negative Stimmungslage (20 %)
- Geltungsbedürfnis, Opposition, Unaufrichtigkeit, moralische Fehlhaltungen (243).

Interaktionsstörungen, die mehr auf einen Mangel an Rollendistanz zurückgehen, lassen sich von solchen unterscheiden, in denen sich mehr ein Mangel an Empathie auswirkt (244). Bei ersteren steht die Unfähigkeit von Unterschichtskindern im Vordergrund, sich von der neu übernommenen Perspektive der Lehrer und mittelständischen Mitschüler wieder zu lösen, um die eigene in die Situation produktiv einbringen zu können. Sie äußert sich als

- Unfähigkeit zur Elastizität des Rollenverhaltens (Konventionalismus, evtl. zwanghaft)
- Unfähigkeit zur Zielorientierung des Rollenverhaltens (Ritualismus, evtl. zwanghaft)
- Unfähigkeit zur Wahrnehmung und Artikulation von Bedürfnissen (Konformismus, evtl. zwanghaft).

Unter diesen Störungstyp, den Dreitzel Distanzierungsstörung nennt (245), fallen nach Kanters Symptomkatalog etwa:

- geringe Eigensteuerung und Selbstkontrolle
- erhöhte Suggestibilität

- vermehrte Gehemmtheit
- geringere Distanziertheit usw.

Er schließt die Tendenz zu kognitiver und verbaler Konvergenz ein und läßt sich soziometrisch diagnostizieren. Denn Kinder, die den Milieubruch durch übertriebene Anpassung zu überwinden versuchen, fallen soziometrisch als 'Isolierte' auf (Personen, die weder gewählt noch abgelehnt werden oder relativ wenig Wahlen oder Ablehnungen erhalten).

Beim zweiten Typus von Interaktionsstörungen, den Dreitzel Orientierungsstörung nennt (246), steht umgekehrt die Unfähigkeit der Unterschichtskinder im Vordergrund, sich von der eigenen Perspektive zu lösen, um die der Schulvertreter und Mitschüler zu übernehmen. Sie manifestiert sich vor allem in der Tendenz, sich aus dem schulischen Handlungszusammenhang aggressiv oder regressiv zurückzuziehen:

- Apathie
- Gleichgültigkeit
- Ablehnung der als Überforderung erfahrenen Schülerrolle in zielloser, aggressiver Negation usw.

Dieser Versuch, dem Milieubruch durch Rückzug in die eigene Lebenswelt zu entgehen, ist es vor allem, dessen Manifestation die meisten Lehrerurteile beklagen (247). Er ist wiederum soziometrisch erfaßbar, da solche Kinder im Klassenverband mehr als andere abgelehnt werden ('soziometrische Außenseiter'). Beide Typen der aus dem Zusammenwirken von interaktiver Inkompetenz und Inter-Rollenkonflikt bei Schuleintritt resultierenden Interaktionsstörung kommen darüberhinaus im geringen 'Beliebtheitsgrad' der mit der schlechten Schulleistung der entsprechenden Schüler in einem auffälligen Zusammenhang steht (248), zum Ausdruck.

2.2.2 Stigmatisierung oder Interaktionspädagogik

Wie kommt es nun, daß nach Kanters Feststellung Schüler mit primären Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von Milieuschädigung zu Schulversagern werden, ohne daß umfängliche Intelli-

genzmängel vorliegen?
Seit Kemmler den Lehrerurteilen Vorurteilsbildung bzw. einen 'Haloeffekt' nachgewiesen hat, liegt die Richtung, in der eine Antwort auf diese Frage gegeben werden kann, fest: der Anteil, den die Schule selber am Versagen der interaktiv inkompetenten Schüler zu verantworten hat, kommt in den Blick. Solange aber die Dynamik dieser Vorurteilsbildung nicht theoretisch aufgeklärt ist, kann sie auch praktisch nicht bekämpft werden.

Darum haben Bittner, Thimm u.a. vorgeschlagen, den wechselseitigen Bedingungszusammenhang von Verhaltensauffälligkeit, Lehrerurteil und Fixierung der Verhaltensauffälligkeit zur "Lernbehinderung" durch Vorurteil als Stigmatisierung zu begreifen und wiederum durch interaktionspädagogische Praxis zu durchbrechen. Der Goffmansche Begriff des Stigmas war bereits eingeführt worden. Er meint auf die Schulsituation angewendet die diskriminierende Wirkung, die eine aktual erwiesene Eigenschaft des Schülers bei Lehrern und Mitschülern hat, wenn sie von den Eigenschaftszuschreibungen (virtuale Identität) der mit Definitionsvollmachten ausgestatteten Lehrer abweicht. Stigmatisierung heißt demgemäß der in Unterrichtssituationen ablaufende Prozeß, in dem situative Verhaltensauffälligkeiten ('unaufmerksam', 'ohne Schulinteresse' oder 'aggressiv', 'oppositionell' usw.) zu einer über-situativ abweichenden Eigenschaft des Schülers ('schwererziehbar', 'verhaltensgestört', 'lernbehindert' usw.) zusammengenommen werden. Dieser Prozeß läuft normalerweise in mehreren Schritten, in denen jeweils schärfere Sanktionsmaßnahmen des Lehrers ('Ermahnung', 'Strafarbeit', 'schlechte Zensur' usw.) krassere Abwehrreaktionen des Schülers (nach den beiden genannten Richtungen der Überwindung von Interaktionsstörungen) nach sich ziehen, ab und endet in der Regel mit der Überweisung an sonderschulische Institutionen (249).

Die Reaktion des Lehrers ('societal-reaction') auf ein Schülerverhalten, das von seinen Erwartungen abweicht, kann manipulativ ('punitive', 'control-oriented') oder partnerschaftlich-

kooperativ ('permissive', 'autonomy-oriented') (++) ausfallen (250). Im ersten Fall definiert der Lehrer die Verhaltensauffälligkeit des Schülers zunächst ausdrücklich als abweichlerische Handlung ('labeling') und verkennt damit, "daß das aggressive oder regressive Verhalten der 'schlechten Schüler' als typische Reaktionsform auf Mißerfolg oder Überforderung" bei der Überwindung des Milieubruchs gedeutet werden muß. Mit anderen Worten: seine Reaktion verstellt die Möglichkeit, Interaktionsstörungen als Ursache der Verhaltensauffälligkeit soziometrisch nachzuweisen und in Rollen-, Umwelt- und Konfliktspielen zu beheben. Dadurch, daß er das auffällige Schülerverhalten als deviant definiert, verschafft sich der Lehrer eine Legitimationsbasis für Sanktionsmaßnahmen, die alle dem Ziel dienen, die Rolleninterpretation des Schülers mit seiner Interpretation der Schülerrolle zur Deckung zu bringen. Eine solche Übereinstimmung auf der Beziehungsebene der schulischen Interaktion ist nach dem Gesagten notwendig, weil sie als Voraussetzung einer erfolgreichen Vermittlung der Unterrichtsinhalte angesehen werden muß. Der Weg aber, auf welchem solche Einigung durch Sanktionen erzwungen werden soll, ist nachweislich falsch. Er erreicht genau das Gegenteil von dem, was er beabsichtigt. Denn waren die Verhaltensauffälligkeiten des Schülers bereits situative Manifestationen einer Interaktionsstörung, so muß ihm die diskreditierende Definition seines Verhaltens genauso unverständlich bleiben wie die Rolleninterpretation des Lehrers, von der sein Verhalten zuerst abwich. Also verstärken die Sanktionen des Lehrers für ihn nur die Konfliktheltigkeit der Situation und provozieren seine krasseren Abwehrreaktionen, die zugleich seine Schulleistung nachhaltig beeinträchtigen:

"1. Aggressive Haltung
2. Resignation, die das Anspruchsniveau senkt und mit Faulheit, Passivität und Apathie einhergeht;

(++)
Die in Klammer gesetzten Definitionen sollen darauf hinweisen, daß sich unsere idealtypische Unterscheidung zweier Reaktionsweisen mit den Annahmen der sozialpsychologischen Erforschung pädagogischer Führungs- oder Unterrichtsstile deckt.

3. Rückzug in sich selbst: Tagträumerei, schulfremde Interessen (Sammeln, Spielen, Lesen usf.)
4. Regression auf infantile Verhaltensweisen, Verspieltheit, nicht altersgemäßer Umgang" (251).

Diese Reaktion nimmt wiederum der Lehrer als Bestätigung seiner Einschätzung des Schülers auf und greift daraufhin zu einschneidenden Sanktionsmaßnahmen. Schließlich erreicht in einem solchen wechselseitigen Bedingungszusammenhang das Lehrerurteil einen so hohen Grad an Bekräftigung, daß er seine Definition aus dem situativen Kontext zu lösen und auf die Person des Schülers zu übertragen beginnt. In dieser Phase des Prozesses der Stigmatisierung sammelt der Lehrer die Urteile seiner Kollegen über den Schüler, legt eine 'Akte' an und setzt zuletzt das diagnostische Instrumentarium zum Nachweis von "Lernbehinderung" ein. Das Resultat der Diagnose wird dem unterprivilegierten Schüler als 'Stigma' angeheftet und veranlaßt seine Aussonderung in eine selber stigmatisierte Schule für Lernbehinderte (252). In dieser steht er andauernd unter den Erwartungen der Bezugsgruppen für die Rolle des "Lernbehinderten", übernimmt darum schließlich die ihm zugeschriebene Eigenschaft als 'beschädigte Identität' und rechtfertigt so im Nachhinein die über ihn gehegten Erwartungen.

Im Resultat hat also die manipulative Reaktion das Verhalten des Schülers nicht an die Rolleninterpretation des Lehrers angenähert, sondern gerade umgekehrt an dessen Definition des Schülerverhaltens als abweichlerische Handlung ('labeling approach'). Dieses Ergebnis ist im Begriff der 'self-fulfilling prophecy' (R.K. Merton) exakt festgehalten: ein ursprünglich fälschlich als Abweichung angeklagtes Verhalten - denn die primäre Verhaltensauffälligkeit der interaktiv inkompetenten Schüler war ja nicht Ausdruck "ihrer Faulheit und ihrer sozialen und moralischen Minderwertigkeit", sondern der Interaktionsstörung bei Schuleintritt - ist durch die Anklage (Lehrerurteil) tatsächlich zu einem 'Zustand andauernder Abweichung von den Normen der Schülerrolle' (Lernbehinderung) (253) fixiert worden.

Der zweite Fall - die partnerschaftlich-kooperative Lehrerreaktion - ist hier nur anzudeuten. Denn der praktische Teil dieser Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer entsprechenden Methodik und Didaktik. Auch diese Reaktion zielt darauf ab, in schulischen Sprechhandlungssituationen eine Einigung auf der Beziehungsebene der Interaktion als Voraussetzung für die Stoffübermittlung auf der Inhaltsebene zu erreichen. Der Weg aber zu diesem Ziel ist ein anderer. Lehrer, die diese Mechanismen der Stigmatisierung durchschauen, fassen Verhaltensauffälligkeiten der sozio-kulturell benachteiligten Volksschulversager als Manifestation einer Interaktionsstörung auf und versuchen, deren Typus soziometrisch zu diagnostizieren und treten daraufhin in gezielte Spiel-Interaktionssituationen mit den Schülern ein. In diesen kommt es darauf an, durch eine Dialektik von Handlung und Reflexion (Interaktion und diskursive Begründung, Kommunikation und Metakommunikation) die Fragen, die im Fall einer Interaktionsstörung offenbleiben, auf der Beziehungsebene

- in welcher Rolle siehst Du mich? In welcher Rolle möchtest Du, daß ich mich sehe? usw. (Verständnis);
- Warum verhältst Du Dich in dieser Situation so und nicht anders? (Geltungsanspruch)

und der Inhaltsebene

- Wie soll ich das, was Du sagst, verstehen? usw. (Verständnis)
- Verhält sich die Sache so, wie Du es behauptest? usw. (Geltungsanspruch)

zu beantworten (254).

Die Leistung solcher Interaktionspädagogik ist eine dreifache: sie kann in der Vorschule die Entstehung von primären Verhaltensauffälligkeiten bei unterprivilegierten Kindern verhindern, in der Grundschule die Fixierung primärer Verhaltensauffälligkeiten zur "Lernbehinderung" unterbrechen und in der Lernbehindertenschule bzw. der integrierten Gesamtschule diese Fixierung aufbrechen.

Damit ist der interaktionistische Aspekt von "Lernbehinderung" dargestellt. Die Ausgangsfrage danach, was "Lernbehinderung" mit interaktiver Kompetenz zu tun habe, läßt sich nun folgendermaßen beantworten:

> Es kann als gesicherter Befund der Lernbehindertenpädagogik gelten, daß in einer relativ großen Zahl der Fälle "Lernbehinderung" nicht oder nicht allein auf Defizite in der personalen Grundausstattung an schulleistungsrelevanten Qualifikationen zurückgeht. Also ist der Definition von "Lernbehinderung" auf personaler Ebene eine Definition von "Lernbehinderung" auf sozialer Ebene beiseitezustellen. Diese legt einen linear-kausalen Bedingungszusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten sozio-kulturell benachteiligter Schüler in der Grundschule frei. Danach vermittelt das sozio-ökonomische Milieu der Unterschicht über die Leitbilder und Erziehungspraktiken der familialen Subkultur spezifische intraindividuelle Dispositionen motivationaler, kognitiver und sprachlicher Orientierung. Diese machen es Unterschichtskindern in der Regel unmöglich, die Fertigkeiten ihrer Grundausstattung im schulischen Unterricht situationsadäquat einzusetzen. Der interaktionistische Ansatz der Erforschung dieses Bedingungszusammenhanges bringt zur Geltung, daß es letztlich unterschichtstypische Interaktionsstrukturen sind, die zu Verhaltensauffälligkeiten im mittelschichtstypischen Interaktionssystem der Schule führen. Er arbeitet daher mit Hilfe des Begriffs der symbolisch vermittelten Interaktion den Zusammenhang zwischen den linear-kausal wirkenden Faktoren heraus und stellt im Zuge dieser Integration die intraindividuellen Dispositionen der Unterschichtskinder als Bestandteile einer elementaren Interaktionsunfähigkeit dar. Diese Einheit von kontextabhängiger Wahrnehmung und und Kognition, von kontextabhängiger Interaktion und Rede nennt die vorliegende Arbeit interaktive Kompetenz (++). Sie führt dazu, daß Unterschichtskinder

---

(++) s. S. 120

in der Konfliktsituation, die der Eintritt in das Schulmilieu für sie bedeutet, Interaktionsstörungen aufweisen, die sich in typischen Verhaltensauffälligkeiten manifestieren.

Die pädagogische Praxis, die sich aus diesem ersten Bestandteil des interaktionistischen Aspekts von "Lernbehinderung" ableiten läßt, besteht demnach in der Förderung interaktiver Kompetenz. Den Unterschichtskindern ist Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz im Verein mit den entsprechenden Strategien der kognitiven und verbalen Planung zu vermitteln. Rollenspiele, die in dieser Absicht entwickelt und eingesetzt werden, nennt die Arbeit im folgenden kompensatorisch.

Interaktive Inkompetenz bewirkt Verhaltensauffälligkeit, aber noch keine "Lernbehinderung". "Lernbehinderung" entsteht erst dadurch, daß der linear-kausale durch einen wechselseitigen Bedingungszusammenhang, in dem Verhaltensauffälligkeiten eine Vorurteilsbildung der Schulvertreter hervorrufen und diese fixierend auf sie zurückwirkt, überformt wird. Diesen Übergang von Verhaltensauffälligkeit in "Lernbehinderung" klärt die interaktionistische Analyse der Schulsituation mit Hilfe des Konzepts der Stigmatisierung auf.

Die pädagogische Praxis, die sich aus diesem zweiten Bestandteil des interaktionistischen Aspekts von "Lernbehinderung" ableiten läßt, hat also über die Förderung interaktiver Inkompetenz hinaus den wechselseitigen Zusammenhang zu durchbrechen. Das geschieht

---

(++)
Wir haben von interaktiver Kompetenz und interaktiver Inkompetenz gesprochen. Mit "interaktiver Kompetenz" sind die mittelschichtstypischen Strategien interaktiver, verbaler und kognitiver Planung gemeint, mit "interaktiver Inkompetenz" die entsprechenden Strategien von Unterschichtsangehörigen. Diese Unterscheidung darf nicht verdecken, daß auch Lehrer und Schüler, die der Mittelschicht entstammen, von ihrer Kompetenz keineswegs immer Gebrauch machen, z.B. dann nicht, wenn sie sozial benachteiligte Schüler stigmatisieren.

u.a. durch Rollenspiele, deren Ziel es ist, die stigmatisierenden Situationen zu analysieren und kooperativ zu bewältigen. Sie wird im folgenden emanzipatorisch genannt.

3. ROLLENSPIEL ALS INTERAKTIONSPÄDAGOGISCHES INSTRUMENT ZUR FÖRDERUNG LERNBEHINDERTER SCHÜLER

Erklärtes Ziel der theoretischen Grundlegung dieser Arbeit war es aufzuzeigen, ob und inwiefern sich "Lernbehinderung" als angemessener Gegenstand einer interaktionspädagogischen Beeinflussung erweisen läßt.

Im folgenden geht es um die Untersuchung von Rollenspiel als interaktionspädagogischem Instrument.

Rollenspiel ist ein komplexes Phänomen. Einmal benennt es den aufgezeigten, von der Soziologie geprägten Begriff des Rollenspiels als "role playing" und verweist so auf reales statusbedingtes Handeln, zum anderen aber die spielerische Antizipation von sozialen Rollen "playing at a role", und deutet damit auf die spielerische, fiktive Darstellung sozialer Rollen hin (Probehandeln, So-tun-als-ob), um die es im folgenden geht.

3.1. Die zentrale Funktion von Spiel und Rollenspiel im Sozialisationsprozeß

Kindlichen Rollenspielen werden im Sozialisationsprozeß wesentliche Funktionen zugeschrieben.

Spiel gilt als Experimentierfeld des Handelns, das es erlaubt, Verhaltensweisen und Problemlösungsstile zu erproben, ohne sofort die Konsequenzen ernsthaft ziehen zu müssen.(276)

Die Psychoanalyse spricht von der Errichtung einer "Spielfassade", hinter der sich auf symbolischer Ebene im Wechsel-spiel zwischen eigenen Triebwünschen und Anforderungen der Umwelt eine Ich-Struktur ausbilden kann (277).

Ähnliche Bedeutung mißt die kognitive Entwicklungspsychologie J. Piagets dem Spiel zu (278), da es Gelegenheit biete, in relativer Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Regeln des Verhaltens, Strukturen neu zu erwerben und in Variationen anzuwenden. Damit überwiegt im Spiel die "Assimilation",

während die Intelligenzentwicklung insgesamt eine Balance anstrebt zwischen der Anpassung der Konzepte ("Akkomodation") an vorhandene Bedingungen einerseits sowie deren Eingliederung in bereits entwickelte Konzepte ("Assimilation") andererseits. Mead unterschied in seiner Konzeption des "taking the role of the other" in "play" und "game" zwei wesentliche Aspekte, die sich in allen Spieltheorien auffinden lassen:

- Entwicklung und Ausformung der Interaktionsfähigkeit sowie
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. (278a)

Beide Funktionen bilden sich in den interagierenden Prozessen der Sozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung im wesentlichen spielerisch heraus.

Ferner kennzeichnet die Unterscheidung 'play' und 'game' zwei verschiedene Spielcharaktere:

- freies Spiel oder Symbolspiel (Rollen-, Fiktions-, Illusionsspiel) bei Mead 'play' genannt, bezeichnet die spielerische Identifikation mit Rollen, während
- geregeltes Spiel (z.B. Wettbewerbsspiele) ein nach Spielregeln verlaufendes Rollenspiel bezeichnet. (279)

Spielen stellt in der Regel die spontane und vorwiegende Beschäftigung kleiner Kinder dar, bei der sie sich wohlfühlen und aktiv beteiligt sind. Die der Spielhaltung innewohnende inhärente Motivation zeigt sich schon im ersten Stadium des Symbolspiels (etwa im 2. und 3. Lebensjahr). Hier werden in "idealistischer Spielhaltung" eigene oder beobachtete Verhaltensschemata von der Realsituation losgelöst, Gegenstände willkürlich versymbolisiert, verwandelt, verlebendigt und schließlich szenisch dargestellt. (280)

Erprobung und Training der Vorstellungsfähigkeit und des Symbolverständnisses werden bereits vorausgesetzt, so daß sich im dritten bis fünften Lebensjahr das "eigentliche Rollenspiel" voll entfalten kann. Dies wird unterstützt durch die größere Verfügung des Kindes über Sprache. Begehrte Verhaltensmodelle werden hier imitiert und deren Verhaltensstrategien teilweise

sogar voll übernommen und antizipiert.

Im nächsten Stadium der Fünf- bis Siebenjährigen herrschen zwar immer noch Symbolspiele vor, allerdings fallen strengere Regelelemente auf, die Darstellungen werden realitätsgerechter, die Wirklichkeit dient als Modell einer exakten Nachahmung.

Im folgenden Stadium der Symbolspiele (etwa vom achten Lebensjahr an) nimmt das Spiel allmählich Formen zielgerichteter Arbeit an, in dem eine Befriedigung wirklicher Bedürfnisse angestrebt wird.

Übergänge vom Symbolspiel zum Regelspiel finden sich bereits vom vierten Lebensjahr an. Mit wachsendem Alter nimmt das Reglement schärfer umrissene Züge mit festgelegten Einzelaufgaben (Völkerball, Fußball ...) an. Das Regelspiel als "spielerische Aktivität des sozialisierten Wesens" (281) gewinnt weiter an Differenziertheit. Solche Spiele werden bevorzugt, die möglichst große Freiheitsgrade und Abwandlungsmöglichkeiten zulassen.

Mit dieser zunehmenden Beweglichkeit der kindlichen Spiele geht die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einher. Diese läßt sich tiefenpsychologisch verstehen als eine Ausbalancierung kindlicher Bedürfnisse mit sozialen Anforderungen. Indem Rollenspiele spannungsreiche Situationen reproduzieren, bewirken sie nicht selten eine Spannungsabfuhr, schaffen Aggressionen freien Lauf, lassen unerfüllte Wünsche im Spiel aussprechen und neue Lösungen für unbewältigte Probleme spielerisch vorwegnehmen. (282)

Über die Reproduktion einer vorhandenen Realität hinaus erlauben sie, "Probleme in einer originellen Weise zu behandeln, so wie die Regeln der Grammatik ermöglichen, noch nie gehörte Sätze zu bilden" (283). Aus der Fülle der Funktionen, die den kindlichen Spieltätigkeiten zukommen, sind demnach vor allem zu nennen:

- eine spielerische Vorwegnahme sozialer Rollen und deren Veränderungsmöglichkeit im Rollenspiel (Rollenrepertoire, Rollenveränderung)
- eine flexible Antizipation des sozialen Regelsystems im Regelspiel (Verhaltensanpassung, -training)
  sowie
- eine Harmonisierung und Ausformung der Persönlichkeit (Verhaltenstherapie, -korrektur). (284)

Rollenspiel als wesentlicher Mechanismus der Entwicklung zum Sozialverhalten findet seine instrumentelle Verwendung als 'intentionales Spiel' in Pädagogik (Unterrichtsspiel), Therapie (Heilspiel, Sozio- und Psychodrama) und Diagnostik (Spieltest). Dabei kommen dem intentionalen Spiel die Funktionen der Integration in gesellschaftliche Gegebenheiten sowie der Kompensation für Vermissungserlebnisse im Sozialisationsprozeß zu. (285)

Unter Unterrichtsspiel versteht N. Kluge Textspiele, Stegreifspiel und Lernspiel. Bei Text- und Stegreifspielen tritt die Unterscheidung zwischen freiem und geregeltem Spiel wieder auf, während Lernspiele sich auf Experimentier- und Konstruktionsspiele beziehen.

Nach der, auf psychoanalytischen Erkenntnissen basierenden therapeutischen wie diagnostischen Verwendung des Spiels, sollen in ihm, ähnlich wie im Traum, verdrängte Konflikte in Form von Verdichtung, Verschmelzung und Symbolbildung an die Oberfläche treten. So wird im Szeno-Test, als dem wohl bekanntesten Spieltest, vom Therapeuten der spielerische Umgang des Kindes mit Figuren und Gegenständen beobachtet und daraus mögliche Rückschlüsse über konfliktgeladene Erlebnisse des Spielenden gezogen, die eventuell als Ursache für seine Verhaltensstörungen angesehen werden können. Beim therapeutischen, heilpädagogischen Spiel (286/287) steht die Kompensationsfunktion des Spiels im Vordergrund. Auch hier soll im Spiel eine Konfliktfreile-

gung, zusätzlich aber eine "Befreiung, Lösung, Heilung" (288) durch Aggressionsentladung und Kompensation für erlittene Repressionen stattfinden. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang J.L. Moreno zu, als dem Begründer einer Konzeption des Psycho- und später auch des Sozio-Dramas. Während sich im Psycho-Drama der einzelne durch die theatralische Darstellung seiner Probleme in einer Gruppe freispielte, galt später im Sozio-Drama die Gruppe insgesamt als therapeutisches Objekt.

Ausgehend von der Lewinschen, zweipolig angelegten Feldtheorie (289), entfaltete Moreno seine Theorie der Gruppe als einen vielpoligen Sozialverband. Die Gruppenstruktur ergibt sich durch die Kraftlinien emotionaler Ausstrahlung der einzelnen Gruppenmitglieder, wodurch deren individuelle Position (sowie Positionsveränderungen) innerhalb der Gruppe erfaßbar und durch soziometrische Technik darstellbar werden. (290)

Gerade solche Veränderungen verfestigter, gestörter Sozialbeziehungen war Morenos Ziel, zunächst beim psychoanalytisch ausgerichteten Psycho-Drama, dann beim Sozio-Drama. Dabei maß er der Gruppensituation einen besonderen diagnostischen und therapeutischen Wert zu, im Gegensatz zur Zweierbeziehung in der Freudschen Analyse. Über den Morenoschen Ansatz der Veränderung gestörter Gruppenstrukturen wird die kompensatorische Funktion soziodramatischen Rollenspiels um den emanzipatorischen Aspekt erweitert.

3.2 Rollenspiel als interaktionspädagogisches Instrument

Dominante Aufgabe des relativ jungen, interdisziplinären Wissenschaftsbereichs "Interaktionspädagogik" ist eine Vermittlung zwischen den aufgezeigten Theorien sozialen Rollenhandelns bzw. der revidierten Rollentheorie und den Vorstellungen und Erfahrungen theatralischen Rollenspiels.

Rollenspiel, didaktisch angeleitet, gilt als entscheidendes Vermittlungsinstrument der bis dahin unverbundenen Interaktionsanalyse beider Bereiche. Unter Bezugnahme auf den von Nickel (290a) entwickelten, interaktionspädagogischen Rollenspielansatz soll folgende Definition von Rollenspiel versucht werden.
Rollenspiel bezeichnet die spontane oder angeleitete szenische Darstellung realer Interaktionssituationen mit dem didaktischen Ziel, die in Interaktionen vorhandenen Strukturen zu erkennen und in 'dialektischem Rollenspiel' kommunikativ zu verändern.

"Interaktive Kompetenz" als Voraussetzung sozialen Rollenhandelns herausgestellt, müßte demnach durch das Spielen fiktiver Rollen anzustreben sein. So sieht die Interaktionspädagogik im Rollenspiel einen Lernmechanismus zur Erlangung von Grundqualifikationen sozialen Handelns.

"Lernbehinderung" unter dem Aspekt einer unzulänglichen Interaktionsfähigkeit ließe sich demnach durch Rollenspiel positiv beeinflussen.

3.2.1. Kompensatorische und emanzipatorische Funktionen des Rollenspiels

Ebenso wie soziales Rollenhandeln ist das Rollenspiel ein Interaktionsvorgang, der durch die wechselseitige Antizipation der gegenseitigen Erwartungen der Partner gekennzeichnet ist und daher ein gemeinsames Symbolsystem (Sprache, Mienen, Gesten, Signale ...) voraussetzt. Ohne Kenntnis und Verständnis von Symbolen, Normen und entsprechenden Sanktionen ist keine vollwertige Interaktion und kein Rollenspiel denkbar. (291)

Im Gegensatz zur postulierten Verinnerlichung und Übereinstimmung von Bedürfnissen unter vorgegebene Normen im konventionellen Rollenmodell wurden durch das Rollenkonzept des Interaktionismus gerade die Inkonsistenz und Unklarheit der Erwartungen sowie das Auseinanderklaffen von Bedürfnissen und vorgeschriebenen Normen thematisiert. Diesem Problem wird im Rollenspiel durch die Einigung auf ein gemeinsames Spielthema sowie auf allgemein akzeptierte Spielregeln begegnet. Indem die mitspielenden Kinder zu Beginn einer Spieleinheit ihre verschiedenen Bedürfnisse frei äußern, lassen sich divergierende Erwartungen klären und eine globale, allgemein akzeptierte Handlungsbasis abstecken.

Diese freie Bedürfnisäußerung und -wahrnehmung vollzieht sich allerdings nicht allein durch verbale Vermittlung, sondern ebenso auf non-verbaler Kommunikationsebene. Darum kommt es bei der Problematik der Bedürfniswahrnehmung und -artikulation darauf an, daß zunächst der Spielleiter, später alle Mitspieler gelernt haben, neben den sprachlichen Mitteilungen der Partner auch auf die mimisch-gestischen Kommunikationssymbole einzugehen und sie in der Interaktionssituation zu berücksichtigen. Diese Interessenwahrnehmung und -erkundung verlangt von den Partnern ein wechselseitiges soziales Einfühlungsvermögen. Solche Sensitivität, von Krappmann "Empathie" genannt, stellt

eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Spielen und Handeln dar. Wahrnehmung und Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisstrukturen der Partner, auf kognitiver (sprachliche Mitteilung) wie auf motivationaler Ebene (Gestik, Mimik ...) offenbaren nämlich, "daß alle Einschätzungen und Vorhersagen mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind, die dazu zwingt, die anderen Spieler stets im Auge zu behalten und zusätzliche Informationen schnell zu verarbeiten..." (292).

Dazu tritt ferner die Vermittlung der Erkenntnis, daß Spiel- und Verhaltensregeln auf Vereinbarungen beruhen und deshalb veränderbar sind. Dies hat Konsequenzen für ein rigides oder aber flexibles Rollenverhalten. Rollenspiele sollten also dem subjektiven Entwurf von Verhaltensmustern einen breiten Raum einräumen: Die Schüler reflektieren ebenso wie über Spielthemen gemeinsam über Notwendigkeit und Art von Spielnormen und bestimmen sie dann nach Absprache selber.

Spielregeln lassen sich so kreieren, daß sie von allen Mitspielern eingehalten werden können. Außerdem sollte die Breite des Spektrums dieser Regeln es gestatten, eigene Wünsche, Ideen und Vorschläge in die Spielsituation einzubringen, aber auch die Notwendigkeit herausstellen, auf die Bedürfnisse und Vorstellungen der Mitspieler einzugehen (siehe Spielregeln.). Dies verlangt ein reflexives Verhältnis zu den Spielregeln. Ein erfolgreiches Mitspielen setzt also voraus, daß

a) die Regeln akzeptiert und verstanden werden und

b) nach Situationsgegebenheiten und Zusammenhängen miteinander jeweils neu interpretiert und verändert werden.

Ein problemloses Spiel wäre demnach ein solches zu nennen, bei dem unter Berücksichtigung der jeweiligen Situationsvariablen des Spiels zusätzlich noch die eigenen Entwürfe und Bedürfnisse der Mitspieler im gegenseitigen Wechsel von Aktion und Reaktion in Einklang gebracht werden könnten. (Siehe Rollenspiel 'Peggys Mütze')

Diese Fähigkeit der Normenreflexivität, die in freien Spielen trainiert werden kann und über das Spiel hinaus Bedeutung hat, wurde als "Rollendistanz" bezeichnet. Diese Qualität, sich von vorgegebenen Rollennormen lösen zu können oder sie zu verändern, eröffnet erst die Chance, die Perspektive der anderen überhaupt wahrzunehmen und zu ertragen sowie dann eine Abstimmung der verschiedenen Erwartungen herbeiführen zu können (siehe Konfliktspiele "Peggy"; "Gastarbeiter"). Dies impliziert neben der Fähigkeit der Distanz gegenüber eigenen Bedürfnissen und eigenem Verhalten Toleranz gegenüber den Bedürfnissen der anderen, womit auch Toleranz gegenüber einer nur teilweisen eigenen Bedürfnisbefriedigung einhergeht (Ambiguitätstoleranz).

Auf das Spiel bezogen bedeutet dies einerseits, daß die Kinder lernen müssen, auch Nebenrollen oder weniger beliebte Aufgaben zu übernehmen oder etwa bei einer Spieleinheit 'nur' Zuschauer zu sein, ohne sich dadurch gleich in ihrem Selbstwertgefühl beeinträchtigt zu fühlen, andererseits, daß Auswahl und Struktur der Spiele den Kindern "wohldosierte Lernchancen" garantieren, also in angemessener Weise spielmotivieren (siehe Spielprinzipien).

Insofern es beim Rollenspiel geht um eine Dialektik zwischen Rollen, Identifikation (Rollenübernahme) und Rollendistanzierung, sind die mitspielenden Interaktionspartner ständig aufgefordert, eine angemessene Balance zwischen beiden Kompetenzen herzustellen.

Neben den Momenten der Rollenentwicklung und des Rollentrainings impliziert ein solches Rollenspiel aber auch Rollenkenntnis. Erst die Kenntnis von Rollendefinitionen ermöglicht es, sich mit einer bestimmten Rolle zu identifizieren, sich von ihr zu distanzieren oder sie individuell zu interpretieren. (Siehe Rollenspiel "Ausländer")

Faßt man die dem Rollenspiel innewohnenden, bisher genannten interaktionspädagogischen Funktionen zusammen, so ergeben sich also im günstigen Fall:

- "eine aus Empathie resultierende Flexibilität des Rollenverhaltens" sowie
- "eine Aneignung und Erweiterung eines Rollenrepertoires." (293)

Im Problemzusammenhang "Rollenspiel" wird eine weitere Fähigkeit genannt, die der Kommunikation oder des kommunikativen Austausches.
Insofern 'Kommunikation' sowohl Sprach- als auch Verhaltensaspekte gleichermaßen umfaßt, sollen im folgenden neben den skizzierten Grundqualifikationen sozialen Handelns vor allem die bisher vernachlässigten sprachlichen Fähigkeiten des Kommunizierens herausgeschält werden.

Zunächst wird mit dem Komplex kommunikativer Fähigkeiten eine Kenntnis, ein Verständnis und eine Verwendung der in Interaktionen ausgetauschten symbolischen Zeichen (Gesten, Mienen, Körperbewegungen, Tonfall, Blicke, Worte) vorausgesetzt. Das bedeutet, daß die Interaktionspartner auch ohne zu sprechen in der Lage sein müssen, Mitteilungen zu verstehen und weiterzugeben.

Entsprechende Ausdrucksübungen lassen sich gerade in Rollenspiele integrieren, indem zur Vorbereitung des eigentlichen darstellenden Spiels sowie zur ästhetischen Kommunikation beispielsweise pantomimische, rhythmische oder akustische Übungen erarbeitet werden.

Die Relevanz von Ausdrucksübungen z.B. wird deutlich im Hinblick auf die Gefahr der Kommunikationsstörung, der sogenannten "Beziehungsfalle", in die man gerät, wenn keine Übereinstimmung besteht zwischen den Formen digitaler (verbaler) und analoger (non-verbaler) Kommunikation. Non-verbale Kommunikation zeigt aber auch eine Bedeutung an sich, insofern mit ihr Äußerungen gemacht werden können, die Sprache nicht so direkt und differenziert vermittelt. Besonders bei weniger sprachgewandten Kindern kommt nonverbalen Ausdrucksformen große Bedeutung zu.

Um diese mögliche Diskrepanz zwischen verbalen und nichtverbalen Mitteilungen beheben zu können, reicht es allerdings nicht aus, Zeichen und Symbole zu verstehen, zu deuten und zu verwenden. Eine relativ ungestörte Kommunikation erfordert darüberhinaus eine ebensolche Verfügbarkeit über sprachliche Kommunikation.

Daß gerade Rollenspiel in besonderem Maße auf die Kommunikation der Mitspieler angewiesen ist, ergab sich bereits aus seinen interaktionspädagogischen Implikationen. 'Rollendistanz', 'Ambiguitätstoleranz' und 'Empathie' leben von 'Kommunikation'. Das Gebot der Offenheit und Ambivalenz des Spiels fordert die wechselseitige Verständigung der Partner geradezu heraus. Spielvorschriften, Rollenaufteilungen und Spielverlauf werden von den Spielern gemeinsam entwickelt. Dadurch sind sie gezwungen, auch einen Spiel-Kontext selbst herzustellen. Dieser kann allerdings nicht für den gesamten Spielverlauf von vornherein festgelegt werden - dies würde dem Ziel von Rollenspielen, Flexibilität des Denkens und Handelns zu fördern, geradezu widersprechen -, sondern sollte offen bleiben für Umdeutungen und Veränderungen von Gegenständen und Personen. Sprache erhält hierbei die Funktion, sich aus der bisherigen oder erarbeiteten Situationsdefinition zu erheben zu einem wiederum neuen Kontext. Dies zeigt sich in der praktischen Erarbeitung von Rollen- oder Konfliktspielen, wenn die Mitspieler aufgefordert sind, immer wieder ihre anfangs gefundene Lösung für einen Konflikt zu überdenken, sich neue Lösungswege auszudenken oder neue Personen und Dinge in die Handlung einzuführen.
(Rollenspiel "Peggys Mütze")

Hier verläuft sprachliche Kommunikation auf der Ebene der Interaktion, d.h. die Geltung von Sinnzusammenhängen wird naiv vorausgesetzt, um Information und Meinungen oder Vorschläge auszutauschen.

Insofern es im Rollenspiel darum geht, eine Offenheit der Beziehungen der Interaktionspartner zu erreichen, ist "Metakommunikation" als "Kommunikation über Kommunikation" vonnöten. Sie wird der Ebene des Diskurses zugeschrieben (294). So werden die Spieler z.B. nach dem Spielen einer Szene nicht nur aufgefordert, über ihr vorher vereinbartes "rollengemäßes" Spielen, sondern darüberhinaus über ihre Beziehungen und ihr Verhalten gegenüber den Mitspielern zu reflektieren.
Beispielsweise hat ein Kind eine Szene zu spielen, in der es sich mit einem Mitspieler, mit dem es vorher wirklich Streit hatte, versöhnen soll. Es reicht seinem Exfeind auch die Hand zur Entschuldigung hin und murmelt eine Entschuldigung, zeigt aber in Mimik, Gestik und Stimme, daß es ihm in Wirklichkeit nicht ernst ist. (Rollenspiel "Thomas will sich entschuldigen") Im anschließenden Diskurs können nun im Spiel unfreiwillig dargestellte, versteckte Beziehungsprobleme thematisiert und verbal aufgearbeitet werden.

Überschaut man die im Spiel und Rollenspiel implizierten vielfältigen Kommunikationsprobleme und -möglichkeiten, so wird deutlich, daß Sprache hier nicht auf die eine oder andere Verwendungsfunktion reduziert werden kann. (295) Je nachdem, welches Problem beim Spielen gerade ansteht, wird von den Spielern ein 'analytischer' oder 'reflexiver' Sprachgebrauch, eine 'kontextabhängige' oder 'kontextunabhängige' Sprache bzw. eine 'digitale' oder 'analoge' Verständigungsweise gefordert. Dabei wird das Ausmaß an Kommunikationsfähigkeit gerade dadurch garantiert, daß die unterschiedlichen Kommunikationsweisen einander ergänzen oder wechselseitig bedingen und kontrollieren. Dies wurde bereits in der Notwendigkeit, im Spiel enthaltene, unausgesprochene Beziehungsprobleme im Anschluß an das Spiel diskursiv zu reflektieren, aufgezeigt. Wobei im Diskurs wiederum nicht allein auf eine Digitalisierung (Versachlichung) der Beziehungsprobleme Wert gelegt werden kann, sondern ebenso die analog ablaufenden Kommunikationsweisen (Mimik, Gestik, ...) in der

gemeinsamen Reflexion zum Thema gemacht werden sollen.

Der Allgemeinheitsgrad sowie die Komplexität und Verflochtenheit der Ziele bei Spiel und Rollenspiel läßt im Grunde keine separate Lernziel-Betrachtung zu. Deshalb kann es hier auch lediglich darum gehen, (296)

a) die im Rollenspiel angesprochenen Prozesse und Aspekte sozialen Lernens durch einige kognitive, teilweise bereits im Vorigen implizierte Komponenten zu ergänzen sowie zu zeigen, daß

b) kognitive Funktionen auch in solchen Lernprozessen entwickelt werden, die nicht unter diesem ausdrücklichen Ziel stehen, wie beispielsweise im Spiel oder Rollenspiel.

Zudem läßt sich darauf verweisen, daß Spielen und Lernen keinen Widerspruch darstellen muß, solange man Lernen nicht allein als Vermittlung von fertigem Wissen oder Fertigkeiten versteht.

Kognitives Lernen meint hier vielmehr:

"- den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Form von Wissen und Begriffen;

- den Erwerb von Strategien der Auseinandersetzung mit Problemen", (d.h. die Art zu fragen, Lösungen zu finden, ein Problem aufzurollen, Lösungsschritte zu setzen. Damit sind die Problemlösungsstile angesprochen als "impulsiver" oder "reflexiver" kognitiver Stil sowie ebenso Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit bei der Lösung von Problemen, aber auch die Fähigkeit zu einer detaillierenden, 'analytischen' oder etwa einer 'ganzheitlichen' Wahrnehmung.)
- "das Lernen des Denkens, der abstrakten Prozesse der Problemlösung (logisches, schlußfolgerndes, kausalerklärendes Denken);

- das kreative Denken als Verfügung über Phantasie und Originalität und das Problematisieren üblicher Lösungswege;

- der Gebrauch der Sprache als Mittel zur Problemlösung und Kommunikation" (297).

Nicht nur in der Auseinandersetzung mit sachlichen Gegebenheiten laufen kognitive Prozesse ab, sondern ebenso bei der Bewältigung von Interaktionsproblemen. So setzt das Gelingen einer Interaktion neben und mit den genannten kommunikativen auch kognitive Fähigkeiten der Interaktionspartner voraus und trainiert sie. Möglichkeiten der Förderung und Übung kognitiver Prozesse bieten Formen des Spiels und Rollenspiels in Fülle. Die zur Vorbereitung und Begleitung von Rollenspielen gedachten Interaktionsübungen trainieren u.a. Wahrnehmungsfähigkeit, Konzentration und Kreativität. Die konzentrierte Beobachtung des Verhaltens anderer, ihrer Gesten, Gebärden, Bewegungen findet sowohl in Ausdrucks- und Wahrnehmungsspielen sowie in Sensibilisierungsübungen statt, bei denen ein Einzelner oder eine Gruppe den Mitspielern eine pantomimische Scharade vorspielt, die sie erraten sollen. Beim Schattengehen zu Paaren bewegt sich der erste beispielsweise nach einer vorgegebenen Situation (Regenwetter), während sein Partner die Bewegungen des Vordermannes genau beobachten und imitieren soll. Musikalische Klangexperimente, die eine Rollenspielszene begleiten, erfordern in ähnlicher Weise eine auditive, rhythmische Wahrnehmungsfähigkeit und Konzentration. (Siehe Klangexperiment)

Kreatives, reflexives, problemlösendes Denken wird vor allem bei kooperativen Übungen sowohl gefordert als auch trainiert. So ist eine Gruppe aufgerufen, gemeinsam ein Problem im Spiel zu bewältigen. Zu diesem Zweck sind ein Erfinden und Entwikkeln von Lösungsstrategien erforderlich. Das Gelingen der Kooperation verlangt ferner Einfühlungsvermögen und Reflexivität des Sprachverhaltens. (Siehe Interaktionsspiele)

Nicht zuletzt werden kognitive Fähigkeiten durch Konfliktspiele aus dem Erlebnisbereich der Kinder provoziert, wie Planung von Lösungsschritten und -strategien, Phantasie, Flexibilität und Sprachvermögen.

Die vorausgegangenen Überlegungen zur Bedeutung des Rollenspiels in interaktionspädagogischer Absicht lassen sich zusammenfassend als kompensatorische und emanzipatorische Erziehungsfunktion verstehen.

Kompensatorisch wirkt Rollenspiel, insofern es Grundqualifikationen flexiblen Rollenhandelns vermittelt wie Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz. Dies meint konkret, daß die Kinder

1) eine Rolle spielen können (Rollenübernahme):
   - verstehen, was 'Rolle' überhaupt meint (Verhaltenserwartungen der anderen)
   - eine Rolle verbal und non-verbal darstellen können (sprachlich, gestisch, mimisch)
2) über ein großes Rollenrepertoire verfügen (möglichst viele Rollen spielen können):
   - informiert sind über die mit einer Vielzahl von Rollen verbundenen Verhaltenserwartungen und Bedürfnisse
   - eine Vielzahl von Rollen verbal und non-verbal spielen können
3) einmal übernommene Rollen verändern können, Distanz zu vorher übernommenen Rollen zeigen, sie in Frage stellen, kritisieren und zugrundeliegende Normen reflektieren und deren Veränderbarkeit erkennen (Rollendistanz)
   - eigene Rollen entwerfen, Rollen verändern, verfremden, sie in veränderter Sprache, Mimik, Gestik darstellen
4) in Rollenspielen sowohl eigene Ziele verfolgen als auch die Bedürfnisse der anderen Spieler erkennen, sich in sie einfühlen, ihre möglichen Reaktionen vorwegnehmen und entsprechend reagieren können (Empathie)
   - die symbolisch vermittelte Kommunikation der Mitspieler wahrnehmen, interpretieren, entschlüsseln und angemessen reagieren können.

Kompensatorisch und zugleich emanzipatorisch wirkt Rollenspiel, insofern es ein Experimentierfeld des Handelns darstellt, in dem neue Verhaltensweisen und neue Problemlösungsstile erprobt werden und interaktive Kompetenz in realen Konfliktsituationen zur Anwendung bringt.

Konkret bedeutet dies, daß die Kinder

1) in Konfliktspielen aus ihrem eigenen Erlebnisbereich verschiedene Lösungsstrategien erproben, unterschiedliche Lösungen und von den eigenen Vorstellungen abweichende Rollenentwürfe ertragen können (Ambiguitätstoleranz);

   - einen reflexiven Sprachgebrauch zeigen, "mit Sprache über Sprache" reden können (Metakommunikation), kontextunabhängig sein können, über im Spiel wahrgenommene Diskrepanzen zwischen verbaler und non-verbaler Kommunikation sprechen können, d.h. Interaktionsstörungen thematisieren;

2) die erworbenen interaktiven Fähigkeiten in realen Konfliktsituationen anwenden können (Bereiche: Schule, Spielplatz ...)

   - den Aufbau und die Struktur einzelner Institutionen kennengelernt haben; mit Eltern, Mitschülern über Probleme reden können; undemokratische Situationen, z.B. in der Schulklasse, auf dem Spielplatz ... analysieren und kooperativ verändern können (Voraussetzung: intensive Einbeziehung der Eltern)

   - Diskrepanzen zwischen verbaler und non-verbaler Kommunikation ("Beziehungsfallen") wahrnehmen, reflektieren, deren Ursache und Wirkung ergründen und Offenheit der Kommunikation fordern und zeigen.

4. ZUR METHODIK UND DIDAKTIK DER FÖRDERUNG "LERNBEHINDERTER" KINDER DURCH ROLLENSPIEL

Absicht des folgenden methodisch-didaktischen Konzeptes ist es, mit Hilfe des Rollenspiels als interaktionspädagogischem Instrument einen Beitrag zur Lernbehindertenpädagogik zu leisten.

Das folgende Rollenspielprogramm entstand aus einem 1 1/2 Jahre laufenden Spielprojekt mit einer Gruppe von Lernbehinderten in Auseinandersetzung mit einschlägiger Rollenspielliteratur, eigenen Spielerfahrungen sowie den situativen und personellen Gegebenheiten der Spielarbeit.+

Um ein Rollenspielprogramm im Sinne einer optimalen Förderung interaktiver Kompetenz "lernbehinderter" Schüler zu entwickeln und durchführen zu können, galt es zunächst, eine Sonderschule zu finden,

- die einer Entwicklung und Durchführung eines Spielprojektes Interesse und Unterstützung entgegenbrachte sowie darüberhinaus auch
- die räumlichen Voraussetzungen für spielerische Aktivitäten bot. (Siehe 4.1.1.)

Nachdem eine Sonderschule für Lernbehinderte in Köln gefunden wurde, die diese Voraussetzungen erfüllte, wurden die Lehrer der ausgewählten Schule insgesamt über die beabsichtigten Ziele und das geplante Spielprogramm informiert sowie technische und organisatorische Einzelheiten des Spielablaufs besprochen (z.B. Absprache über eventuelle Hospitationen von Lehrern in den Spielstunden, über benötigte Geräte...). Mit der Sonderschullehrerin der Klasse 4, aus der die spezielle Spielgruppe zusammengestellt werden sollte, wurden weitere vorbereitende Gespräche geführt hinsichtlich der Durchführung des Klassensoziogramms, der Schüler, der Stundenplanung. Des weiteren wurde vereinbart,

---

+ Die für die empirische Untersuchung des Einflusses von Rollenspiel auf die interaktive Kompetenz der Schüler angestellten Vorbereitungen und Maßnahmen sowie die Beschreibung der Schüler selbst erfolgen in Teil 5

daß sich Spielleiter und Klassenlehrerin - soweit möglich - über geplante Arbeitsthemen und -methoden gegenseitig absprächen, damit Spiel- und Unterrichtsarbeit nicht vollständig beziehungslos nebeneinander herliefen. So wurden der Klassenlehrerin der vorbereitete, dreiphasige Spielplan sowie die Absichten und Ziele interaktionspädagogischen Vorgehens erläutert. Es wurde ferner überlegt, inwieweit Übereinstimmungen im beabsichtigten interaktiven Arbeitsstil zwischen Klassenlehrer und Spielleiter beständen. Die Lehrerin zeigte Interesse daran, das Spielprogramm, in dessen Zentrum die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen stand, durch ein Sprachförderungsprogramm im Klassenunterricht zu ergänzen.

Ebenso wie es nicht die Methodik des Rollenspiels schlechthin geben kann, da dies interaktionspädagogischer Absicht, Flexibilität des Denkens und Handelns zu fördern, geradezu widerspräche, kann es hier nicht darum gehen, einen Maßstab zur Förderung "lernbehinderter" Schüler durch Rollenspiel zu sehen.

Das folgende Rollenspielprojekt möchte sich vielmehr als ein auf Veränderung, Erweiterung und weitere Differenzierung angelegtes Konzept, bzw. als Beitrag zu einem offenen Curriculum (298) gewertet wissen.

4.1. Motivationale Aspekte

4.1.1. Vorbedingungen in Schule und Elternhaus

Die folgenden Überlegungen zielen auf eine knappe Darlegung von Grundvoraussetzungen interaktionspädagogischen Spielens und Handelns im schulischen Umfeld, die sich aus der eigenen Spielarbeit heraus als wesentlich ergaben:

Danach wird als Ausgangspunkt für die Entfaltung interaktionspädagogischer Aktivitäten eine Schule angesehen, die "Spielen ernst nimmt" und um eine Verwirklichung interaktionspädagogischer Zielvorstellungen bemüht ist.

Bevor diese ideellen Grundvorstellungen und -voraussetzungen

im Hinblick auf institutionelle und methodische Möglichkeiten der Schule diskutiert werden, seien zunächst die mehr technisch-organisatorischen Aspekte vorgestellt:

Für eine günstige Spielatmosphäre eignet sich, wie sich im Verlauf des Spielprojektes zeigte, am besten ein größerer Raum, der einfach oder gar nicht eingerichtet ist und, wenn möglich, über eine längere Spielzeit hin benutzt werden kann, Die benötigten Dinge w erden von der Spielgruppe nach und nach jeweils bei Bedarf herangeschafft. Dabei wird es sich handeln um selbstgemachte oder einfache Spielrequisiten und Spielzubehör: Papier, Pappe, Pappkartons, Stoffe (Nessel), Farben, Pinsel, alte Kleidungsstücke, alte Schulmöbel, Musik- oder "Krachinstrumente" (altes Blech, Löffel im Glas, Eimer mit Wasser, Hölzer und einige Orffsche Instrumente).

Die Spieldinge sollten jeweils am Ende der Stunde an einen festen Platz im Raum untergebracht werden, bis auf solche Requisiten, denen bereits ein spezifischer, szenischer Standort zugewiesen wurde. Hausmeister und Kollegium sollten akzeptieren, daß es in diesem Spielraum manchmal anders zugeht als im Klassenraum und dem Spielgeschehen z.B. ein Mehr an Lautstärke zugestehen. Selbstverständlich nur insoweit der Unterricht in anderen Klassen dadurch nicht beeinträchtigt wird. Als Spielräume eignen sich deshalb besonders Keller- oder Dachräume.

Für wesentlich wird im hier vorgestellten Spielprojekt erachtet, daß der Spielraum nach einer anfänglichen Einspielphase geöffnet ist für interessierte Lehrer, Eltern, Hausmeister sowie Personen aus der Umwelt. Wenn dem Hausmeister das Spielen nicht "zu bunt" ist, hilft er sicher - so haben wir es erfahren - gerne bei allerlei Problemen. Eltern und Lehrer sind jederzeit eingeladen, in die Spielstunde zu kommen, um dort mitzuspielen oder zuzuschauen. Einige Eltern sind sehr hilfsbereit bei Vorbereitungen zu Spielfesten, beim Herstellen von Requisiten und Kostümen oder bei der Begleitung von Unterrichtsgängen und deren

Einholen von Informationen aus der Umwelt.

Der Elternkontakt sollte regelmäßig gepflegt werden, auch durch Besuche und Aussprachen. Bei Elterngesprächen geht es vor allem um eine Einbeziehung der Eltern in die jeweilige Problematik des Spielgeschehens, um ihre Meinungen, Erfahrungen und Vorschläge, die eventuell zur Gestaltung und Lösung beitragen können.

Damit ist eine weitgehende Integration von Eltern und Schulangehörigen in die ablaufenden Spielprozesse angestrebt, wobei deren "Gäste- und Zuschauerrolle" zugunsten einer möglichst aktiven Teilnahme aufgebrochen werden kann. Wenn die anstehende Problematik es erfordert, können auch andere Personen zur Spielstunde oder zu einem Spielfest eingeladen werden.

Spielfesten, die im Abstand von einigen Monaten eingeplant werden sollten, kommen im vorliegenden Projekt wichtige Funktionen für den erfolgreichen Ablauf von Spielprozessen zu. Sie stellen einerseits eine Steigerung der Spielmotivation und Spielaktivitäten für die Spielgruppe dar (Verstärkungsprogramme), weil es allen Spaß macht, auf ein solches Ziel hin zu arbeiten und seine Arbeit dann vorstellen zu können - andererseits erlauben Spielfeste sowie deren Vorbereitung eine Einbeziehung der Umwelt, wodurch ein Erfahrungstransfer des im Spiel Erarbeiteten ermöglicht wird.

4.1.2. Spielmotivation und Lernbehinderung

Auf den ersten Blick mag die Frage, wie jemand zum Spielen zu motivieren sei, als unsinnig erscheinen. Heißt es doch, daß gerade das Spiel eine 'intrinsische Motivation' darstelle, um seiner selbst willen geschehe, weil es vergnüglich sei und Spaß mache.
Bei näherer Beschäftigung mit dem Phänomen 'Spiel' erweist sich dieses allerdings als nicht immer nur spaßig und zweckfrei, sondern von durchaus ambivalentem Charakter. So heißt es: "Spiel ist zweckfrei - und doch ergeben sich in seinem

konkreten Ablauf bestimmte Ziele und Zwecke, welche die Kinder mit großer Anstrengung und Konzentration verfolgen... Spiel eröffnet die Möglichkeit, individuelle Bedürfnisse und Gefühle in die Situation einzubringen und selbstbestimmt zu handeln - und doch müssen die Spieler die Bedürfnisse aufeinander abstimmen..." (299).

Wenn Spiel also nicht in jedem Fall ohne weiteres als motivierend empfunden wird und Spaß macht, andererseits aber als 'intentionales' Spiel ganz konkrete, vom Spielleiter vorausgedachte Funktionen erfüllen soll, so rechtfertigt sich die anfangs gestellte Frage nach der Spielmotivation "Lernbehinderter". (300)

Auf dem Hintergrund der hier explizierten Theorie sowie in Übereinkunft mit der Spielgruppe ergeben sich folgende, der Spielpraxis zugrunde gelegte und im praktischen Spielverlauf gemeinsam entfaltete Prinzipien:

1. Spielprinzip: Einbringen eigener Bedürfnisse

Auszugehen ist davon, daß "Lernbehinderte" wiederholt Mißerfolgserlebnisse in der Schule hinnehmen mußten, infolgedessen ein relativ niedriges Anspruchsniveau bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten entwickelt haben und zu einem eher passiven Hinnehmen einer vorgegebenen Aufgabe neigen als zu aktivem, interessiertem, selbständigen Forschen und Tun. Da sie die Schule weitgehend als Zwang erleben - Zwang, Dinge zu lernen und zu tun, die zu Hause oft ziemlich unwichtig sind, wie Beherrschung der Kulturtechniken, sich still mit einer Sache beschäftigen - Zwang, Vieles nicht zu dürfen, was ihnen eigentlich Spaß macht, wie draußen herumtoben, mit Gegenständen hantieren, sie'umfunktionieren', spontanes,geschicktes Reagieren - hätte das Spiel in der Schule zunächst auf diese zu oft übersehenen, eigenen Bedürfnisse und Interessen "lernbehinderter" Kinder einzugehen, um ihre Spielmotivation zu wecken.

Darum ist das Einbringen der Gefühle, Wünsche, Interessen der Kinder in die Spielsituation erstes Spielprinzip. Das bedeutet, daß die Kinder so oft wie möglich Auswahl und

Gestaltung ihrer Spiele selbst bestimmten, auch Unlust frei äußern können, Veränderungsvorschläge jederzeit machen dürfen. Es bedeutet allerdings nicht Chaos.

So läßt sich beispielsweise eine "Spielarbeit" mit einer Gruppe dadurch beginnen, daß man die Kinder auffordert, etwas aus dem Stegreif vorzuspielen, von dem, was sie gerade beschäftigt. Einige Mutige spielen sicher etwas vor, so daß man durch das Spiel einen Anstoß für weitere Spielthemen erhält. Oder es wird einer Gruppe mit ängstlicheren, gehemmten Kindern eine Fülle von einfachem Spielmaterial geboten, so daß sie die freie Wahl des Spielens haben. Das Berücksichtigen der Spielwünsche der Kinder sollte in jeder Spielstunde möglich sein. Selbst wenn die spezifischen Ziele einer Stunde eine andere Absicht verfolgen, lassen sich die Vorschläge der Kinder in die Spielstunde einbauen, an sie anhägen oder sie damit einleiten.

2. Spielprinzip: Freiheit und Selbstbestimmung

Schulische Verhaltenserwartungen sind von vornherein klar determiniert, auf Mittelschichtsnormen ausgerichtet und lassen in der Regel so wenig Platz für eine selbständige Verhaltensorientierung, daß weitgehend gerade der angepaßte Schüler als vorbildlich gilt.

Da die Enge und Rigidität schulischer Verhaltenserwartungen besonders Kindern aus der Unterschicht fast keine Chancen zu deren Erfüllung bietet, stellt gerade das Spiel die Möglichkeit selbstbestimmenden Handelns und einer weitgehenden Freiheit von festgesetzten Verhaltenserwartungen bereit. Was heißt das?

Die Freiheit des Spielens von formellen Sanktionen drückt sich aus in dem Wegfall von Zensuren, von disziplinarischen Maßnahmen wie Beschwerden bei den Eltern oder anderen Lehrern, in der Freiheit, selbst zu entscheiden, ob man zur Spielstunde kommen will oder nicht. (301)

Auf der anderen Seite erkennen Kinder, denen ein großer Freiheitsraum gegeben wird, sehr bald selbst, daß ständiges

Toben und Chaos auf die Dauer keinen Spaß macht und sich totläuft. Wenn die Spielfreiheit nicht durch bestimmte Schranken begrenzt wird und keinen Widerstand erfährt, kann sie gar nicht mehr als Freiheit empfunden werden, artet vielmehr in Repressionen oder "Tobzwang" aus oder in Langeweile.
Diese Überlegungen führten in der Psychotherapie u.a. zur sogenannten "negativen Praxis".

Spielpraktische Konsequenzen dieses Gedankenganges zeigen sich im vorliegenden Rollenspielprogramm insofern, als den Kindern anfangs ein großer Freiheitsgrad des Spielens gewährt wird, wie bei dem Experimentieren mit "Krachinstrumenten", bei denen die Kinder dann aber nach einem exzessiven Austoben und Lärmen langsam meistens selbst die Freude daran verlieren und von sich aus nach Spielregeln verlangen.

Durch allgemeine, lockere, vorläufige Spielregeln grenzen die Kinder nun selbst ihre ziellose Spielaktivität ein. Sie bestimmen nach Absprache untereinander, wer und wieviele Kinder jeweils spielen, wer Zuhörer, wer "Dirigent" sein soll... Das Prinzip der Selbstbestimmung, das sich hier nach und nach von selbst entwickelt, erfährt in den folgenden Spielphasen eine weitere Differenzierung und Organisation.

Aus dem Spiel heraus entwickeln die Kinder zusammen mit dem Spielleiter ihre Regeln, die sich mehr oder weniger als Notwendigkeit zur Garantie eines relativ reibungslosen Spielverlaufs ergeben. Sie sind flexibel zu handhaben und mit keinen negativen Sanktionen verbunden.
Allerdings stellen sie im lerntheoretischen Sinne ein Spiel-Verstärkungsprogramm dar. Nach Ablauf einer Spielstunde werden die Kinder der Reihe nach mit einem "Punkt" für jede eingehaltene Spielregel belohnt. Selten werden materielle Verstärker eingesetzt (wie z.B. 1 Negerkus).
Wer einen"Punkt"bekommt, wird jeweils von allen Spielern gemeinsam festgelegt.
So kann jedes Kind am Ende des Spiels eine bestimmte Punktzahl erwerben. Damit durch dieses Verstärkungsprogramm nicht nur die Eigenkontrolle und -belohnung im Vordergrund stehen, wird bei Erreichen einer bestimmten Punktzahl der Gruppe

eine Belohnung für alle Kinder angesetzt. Diese kann nach Wunsch der Kinder bestehen in einem Spielfest, einem Ausflug, dem Ansehen von Filmen ...

Gemeinsam, nach und nach entwickelte Spielregeln waren:

- auf den anderen achten, ihm zuhören, ihn aussprechen lassen
- dem anderen helfen, ihm etwas erklären
- einen Streit schlichten, sich wieder vertragen, sich nicht streiten
- seine Aufgabe gut machen, sich anstrengen
- eigene neue Ideen haben, eine Sache verändern
- den Spielraum aufräumen.

Wie ersichtlich, verfolgen die Kinder von selbst Prinzipien der Aktivität, der Bedürfnisartikulation, der Selbstbestimmung, der Übernahme von Regeln sowie der Veränderungsmöglichkeit des schon Bestehenden. (302)

Zum Spielverstärkungsprogramm durch Belohnung von eingehaltenen Spielregeln ist zu sagen, daß es seine wesentliche Bedeutung am Anfang der "Spielarbeit" mit Kindern hat. Sobald der Spielleiter feststellt, daß den Kindern die Spielregeln selbstverständlich geworden sind, bzw. sie sie internalisiert haben, wird ein striktes Einhalten des Verstärkungsprogramms überflüssig. Vielleicht ergeben sich mit der Zeit neue, differenziertere Erwartungen der Spieler an ihr eigenes Spielverhalten.

3. Spielprinzip: "Dosierte Diskrepanzerlebnisse"

Untersuchungen zur Motivationsforschung (Hunt, Heckhausen) (303) ergaben, daß der Anreiz, sich mit einer Sache auseinanderzusetzen, immer dann am größten ist, wenn die Diskrepanzen zwischen dem Bekannten ("Standards") und dem Unbekannten, Nicht-Vertrauten einen mittleren Unterscheidungsgrad darstellen. Das bedeutet für die "intrinsische" Spielmotivation "Lernbehinderter", einen Raum mit einem breiten

Spielangebot zu schaffen: Regelspiele, Rollenspiele, selbstgebaute Materialspiele, Spiele mit Musik- oder Klanginstrumenten, Spiele mit offenem Ende, Spiele, die nur einen Rahmen für Aktivitäten abstecken, Spiele verschiedenster Schwierigkeitsgrade und von unterschiedlichstem Anforderungscharakter.

Aber selbst das vielfältigste Spielangebot reicht für eine langdauernde, intensive Beschäftigung mit einem Problem nicht aus, wenn nicht zusätzliche Informationen eingeholt werden können, das Neue mit dem Bekannten - vielleicht in Gemeinschaft mit anderen Mitspielern und dem Spielleiter - verbunden und weiter verarbeitet werden kann. (Interaktionsphase)

Dies stellt gewisse Voraussetzungen an das Spielangebot sowie an den Spielleiter:

Auch wenn im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit die Förderung "Lernbehinderter" durch Rollenspiel steht, kann es hier, auch unter motivationalem Aspekt,nicht nur darum gehen, lediglich Rollen zu übernehmen, sie zu spielen oder zu wechseln. Langeweile, Überforderung oder Phantasielosigkeit würden sich im Rollenspiel der Kinder bald niederschlagen. Vielmehr erfordert ein angeleitetes Rollenspiel eine Reihe anderer vorbereitender, begleitender, interpretierender Spiele, Übungen und Tätigkeiten, wie in der folgenden Beschreibung verschiedener Spielphasen dargetan wird.

4. Spielprinzip: Rollenwechsel und Rollenumkehr

Die von Moreno in psychotherapeutischer Absicht entwickelten, entscheidenden Techniken des Rollenspiels stellen 'Rollenwechsel' und 'Rollenumkehr' dar. (304)

Beim Rollenwechsel übernimmt ein anderer Spieler eine gerade gespielte Rolle, variiert sie entweder und bringt eigene Interpretationen des Rollenverhaltens ein oder er versucht, wie im Spiegelbild das Spielen des ersten zu kopieren oder zu karikieren, während der erste Spieler ihm zuschaut.

(Die Verwendung eines Video-Recorders oder auch eines Tonbandes kann eine ähnliche Spiegelbild-Wirkung provozieren.) (305)

Dadurch, daß die Spieler erfahren, daß man in derselben Interaktionssituation ganz unterschiedlich reagieren kann, wird die Möglichkeit der Rollendistanz von festgelegtem Verhalten eröffnet.

Bei der Rollenumkehr - als der spielerischen Antizipation zweier komplementärer Verhaltensmuster - tauschen zwei Kinder ihre Rollen, wobei es sich meistens um Antipodenrollen handelt. Der so häufig eintretende Konträreffekt kann vor allem für den Erwerb von Ambiguitätstoleranz bedeutend sein oder aber zumindest durch die provozierende Wirkung des 'umgekehrten Rollenspiels' Ängste und Hemmungen der Spieler abbauen.
"Beide Verhaltensmodelle gleichzeitig gegenwärtig zu haben, bedeutet ... für das Individuum, sich ambivalenten Bedürfnissen und Erwartungen auszusetzen, ohne sich durch die Unsicherheit, die aus der Notwendigkeit eines an zwei nicht übereinstimmenden Modellen orientiertes Verhaltens folgt, zu Inaktivität oder zu Rigidität verleiten zu lassen." (306)

Gerade für ein an den Konflikten der Kinder orientiertes Rollenspiel (Konfliktspiel) empfehlen sich die Techniken des Rollenwechsels sowie der Rollenumkehr.

Da solche Spiele darauf zielen, den Kindern Lösungsstrategien für die Bewältigung ihrer Konflikte mit Mitschülern, Eltern, Lehrern, Nachbarn ... an die Hand zu geben, leuchtet die Bedeutung dieser Fähigkeiten ein, die Perspektive des anderen in die Planung des eigenen Verhaltens einzubeziehen und nicht eigene Interessen rücksichtlos durchsetzen zu wollen.

4.1.3. Aspekte des Spielleiterverhaltens

Die Erörterung der Bestimmung "Lernbehinderter" hatte bereits auf die große Bedeutung einer vorurteilsfreien, wohlwollenden Lehrerpersönlichkeit sowie einer möglichst angstfreien Interaktionssituation für den Faktor Schulerfolg oder - mißerfolg verwiesen. Da Spiel und Rollenspiel eine sehr komplexe Inter-

aktionssituation darstellt, hängt ein situatives Gelingen sowie ein positiver Einfluß von Spiel und Rollenspiel auf das Verhalten "Lernbehinderter" wesentlich von Aspekten des Spielleiterverhaltens ab. (307)

Als solche hier verfolgte Verhaltensaspekte sind zu nennen:

1. Die Ermöglichung einer angstfreien Spielatmosphäre. Hier werden vom Spielleiter analog der vom nicht-direktiven Spieltherapeuten erwarteten Verhaltensweisen "emotionale Wärme" und"positive Wertschätzung" der Kinder sowie ein einfühlendes "echtes" Miterleben und intensives Beobachten ihres Verhaltens, ihrer Motivationen und Konflikte abverlangt. Dazu gehört auch, daß er sich als Spielleiter selbst zurücknimmt und nur auf Wunsch der Kinder in das Spiel eingreift, ein Rahmenthema setzt oder sonstige Spielanregungen gibt. Auf dieser Basis des gegenseitigen Akzeptierens und Vertrauens kann er zur positiven Identifikationsfigur für die Kinder werden.

2. Der Spielleiter als Identifikationsmodell:
Die Sozialisationsforschung hatte gezeigt, daß die Identifikation mit begehrten Modellen zur Übernahme ganzer Verhaltensmuster führen kann. Voraussetzung dafür ist ein Modell, das dem Kind in seinen Interessen und Emotionen nahesteht und über begehrte Güter und Mittel verfügt. Diese sind beim Spielleiter schon durch seine dominante Stellung in der Spielgruppe gegeben, wobei das erwähnte Problem der "pädagogischen Paradoxie" ins Blickfeld rückt.

Einerseits zielt der Spielleiter als Interaktionspädagoge auf eine möglichst gleichwertige Stellung und partnerschaftliche Interaktion und Kommunikation von Mitspielern und Spielleiter ab, andererseits werden ihm durch seine Position als Spielleiter leicht dominierende Funktionen zugeschrieben. Wie sollte sich der Spielleiter demnach verhalten?
Er sollte bemüht sein, zu den Kindern eine kontinuierliche, freundschaftliche, anteilnehmende, verständnisvolle Beziehung aufzubauen und ihnen zeigen, daß sich Konflikte nicht nur gewaltsam und impulsiv, sondern mit größerem Erfolg eher reflexiv lösen lassen. Dazu gehört auch, den Kindern zu einem Aufbrechen eingefahrener, nicht-hinterfragter Interaktions-

muster dadurch zu verhelfen, daß der Spielleiter seinem eigenen Verhalten und Denken selbst distanziert und kritisch gegenübertreten kann und die Bereitschaft zeigen muß, sich selbst vor den Kindern in Frage zu stellen bzw. die Kritik der Kinder an seinen Ideen oder seinem Verhalten anzunehmen.

Erst unter diesen Voraussetzungen kann von einer gleichwertigen Interaktion zwischen Schülern und Spielleiter die Rede sein, die dann auch die Möglichkeit der Metakommunikation bereitstellt.

3. Beobachtung und Diagnose der Kinder
Die Beobachtung von Spielern und Spielsituation erstreckt sich sowohl auf die Probleme der Kinder sowie ihre Beziehungen zueinander, den emotional-affektiven Bereich als auch auf ihre kognitiven Fähigkeiten wie Kenntnisse, Interessen, Fertigkeiten, Stile der Problemlösung, Sprachgebrauch, Neugier, Kritikfähigkeit.
Zur exakten, empirischen Untersuchung des Spielverhaltens der Kinder sowie dessen Veränderung im Verlaufe des vorliegenden Spielprogramms wurde zusätzlich zu allgemeinen Spielbeobachtungen ein diagnostischer Beobachtungsplan entworfen und durchgeführt.

4. Animation
Es geht darum, eine breite Spielbasis zu schaffen, eine Fülle von Spielen und Spielmöglichkeiten anbieten zu können, in der Lage zu sein, verschiedene Medien (Pantomime, Musik, Rhythmik, Literatur, Filme, eigene Erzählungen...) in die Planung einer Spielstunde einzubeziehen, dabei "wohldosierte Diskrepanzerlebnisse" zu schaffen und eine Steigerung von Schwierigkeitsgraden der Spiele zu berücksichtigen. Dies impliziert auch, daß der Spielleiter nicht zu kurzfristig plant, sondern ganze "Spielprojekte" im Kopf hat und sie flexibel unter Einbeziehung der Anregungen, Wünsche, Probleme der Kinder sowie der jeweiligen Situationsvariablen in Kooperation mit den Kinder durchführt.

4.2. Spielphasen und Spielformen

Die folgende Beschreibung der Entwicklung eines eigenen Spielphasenmodells für lernbehinderte Schüler, die eingeführte Unterscheidung zwischen "kompensatorischem und emanzipatorischem Rollenspiel" sowie die Erarbeitung von gezielten Spiel- und Interaktionsprozessen stellen die pädagogische Praxis dar, die sich aus der im theoretischen Teil entfalteten interaktionistischen Definition von "Lernbehinderung" ableiten läßt.

Das hier entwickelte Spielphasenmodell geht von einer Phase des gebundenen Spiels aus. Es gliedert sich sodann entsprechend den im theoretischen Teil explizierten zwei Bestandteilen der interaktionistischen Definition von "Lernbehinderung" (siehe S. 120) in eine kompensatorische sowie eine emanzipatorische Spiel- und Interaktionsphase.

Während es in der kompensatorischen Phase um die Förderung von Grundqualifikationen komplementären Interagierens bzw. um den Ausgleich von 'Sozialisationsdefiziten' geht, sollen in der anschließenden emanzipatorischen Phase über die Förderung interaktiver Kompetenz hinaus, den"Lernbehinderten" stigmatisierende Situationen mit Hilfe einer dialektischen Verwendung des Rollenspiels analysiert und kooperativ bewältigt werden.

Die hier vorgestellte Orientierung an Spiel-Phasen wird als eine flexible verstanden.

4.2.1. Phase des gebundenen Spiels

Interaktionsspiele und Klangexperimente

Aus vorangehenden Überlegungen zu dem tendenziell orientierungsgestörten Verhalten sogenannter "Lernbehinderter" in anomischen, durch kein Reglement festgelegten Situationen, stellt sich die Konsequenz, in der Anfangsphase des Spielens "lernbehinderte" Schüler nicht durch Gewährung zu großer Spielfreiräume zu überfordern und zu verunsichern. Die Bewältigung offener Interaktionen, die durch keine Vereinbarungen strukturiert sind, setzen Interaktionspartner voraus, die fähig sind, ihr Verhalten und Handeln von sich aus in eigener und freier Regie zu inszenieren bzw. die Situation selbst zu gestalten. Die dazu erforderliche interaktive Kompetenz oder balancierende Ich-Identität kann aber bei "Lernbehinderten" nicht vorausgesetzt werden, sondern stellt gerade das Ziel interaktionspädagogischen Bemühens dar. Um der Gefahr zielloser,vielleicht auch chaotischer Spielaktivitäten zu entgehen, erscheint es sinnvoll, zur Einführung "lernbehinderter" Schüler in pädagogisch angeleitetes Spiel und Rollenspiel mit einer "Phase des gebundenen Spiels" zu beginnen. Damit sind Spielformen angesprochen, die in Abgrenzung zum "freien Spiel" bereits durch allgemeine, lockere Spielregeln gekennzeichnet sind, bzw. die die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Spielregeln bereitstellen.

Solche Spielformen lassen sich z.B. unter dem Namen "Interaktionsspiele" und "Interaktionsübungen" zusammenfassen.

"Interaktionsspiele" zielen darauf, die Voraussetzungen zum Erlernen und Anwenden von Fähigkeiten zur Kommunikation verbaler und non-verbaler Art in einer möglichst angstfreien Spielatmosphäre zu schaffen.

Es geht darum, "Kreativität, Sensibilität, Spontaneität und Kooperation" freizusetzen und zu erlernen (308).

Interaktionsspiele oder -training läßt sich aufteilen in die Bereiche: "Lockerung, Ausdruck, Konzentration, Sensibilität und Kooperation" (309). Die zugrundeliegenden Spiele und Übungen entstammen verschiedensten Gebieten: z.B. der Pantomine, der Gruppendynamik, der Schauspielausbildung, der Musiktherapie, der Kinderspiele. Sie wurden erstmals in der BRD von der PH - Berlin gesammelt und werden heute vielerorts erweitert und abgewandelt.

Interaktionsspiele bilden im vorliegenden Spielplan die erste Stufe des Rollenspielprogramms. Sie dienen gleichsam zur Vorbereitung des Rollenspiels, als "warming-up", stellen aber gleichzeitig Übergangsformen und erste Versuche des Rollenspiels dar.

Im folgenden sollen einige Interaktionsspiele und -übungen vorgestellt werden, zum großen Teil aus der Sammlung der Praxisarbeit der PH Berlin sowie eigenen Spielseminaren und -übungen mit Studenten der Abteilung für Heilpädagogik der PH-Ruhr Dortmund sowie aus der eigenen Spielarbeit mit "lernbehinderten" Schülern: (310)

Lockerungsübungen:

- Freies Umhergehen im Raum, in verschiedenen Richtungen, ohne einander zu berühren. Verschiedene Tempi und Fortbewegungsarten.
- Beim Durcheinanderlaufen: möglichst viele Hände in 1 Minute schütteln, sich gegenseitig abschlagen, einen Luftballon (Hut ...) schnell weitergeben, auf die Musik achten, eine bestimmte Gemütsbewegung mimisch ausdrücken (traurig, erschreckt ...).

Akustisch-Sprachlich:

einzeln: im Gehen verschiedene Geräusche erfinden und machen; zu demjenigen gehen, der ein ähnliches Geräusch macht; zu einer Musik Geräusche und Wörter erfinden; zu einem Begriff spontan alle möglichen Geräusche erfinden.

Gruppe: Geräuschketten; im Kreis ein vorgeschlagenes Geräusch an den Nachbarn weitergeben; weitergeben und verändern; Wortketten im Kreis aus zusammengesetzten Wörtern bilden; "Kofferpacken"; "Reizwortketten" im Kreis (Ferien - Sonne - Schwimmen ...); "Ich sehe was, was du nicht siehst"; "Teekesselchen"; verschiedene "Klangdinge" verteilen und Orchester spielen; einfache, rhythmische Begleitung von Musik, auch mit Mundgeräuschen; gemeinsam einen Ton und Tonfolgen finden und versuchen, gemeinsam lauter, leiser, langsamer und schneller zu werden.

Sensibilisierungsübungen:
(vor allem auditiver , haptischer, taktiler, sozialer Bereich)

- Haptisch-Taktil:

einzeln: Augen geschlossen; sich auf dem Boden entspannt ausstrecken, mit den Fingerspitzen den Boden berührend abtasten; Fingertrommeln in verschiedener Stärke auf dem Boden; mit den Fingerspitzen den eigenen Körper ertasten; verschiedene Gegenstände ertasten und erraten.

zu Zweit: Augen geschlossen; Blindenführen mit Fingerspitzenkontakt; Handflächen aneinanderlegen und sich durch Handkontakt unterhalten.

Gruppe: Sitzen im Kreis: "Stille Post";
Gehen: Kreis bilden, mit geschlossenen Augen den Kreis verknoten, Augen öffnen und mit geschlossenen Augen den Kreis wieder entwirren. Ebenso weitere Formen bilden wie Schnecken, Rechtecke...

- Auditiv:

einzeln: Durcheinander durch den Raum gehen und jeder einen Ton von sich geben, langsam seinen Ton

immer leiser werden lassen bis zur Stille und wieder anschwellen; dem Ton eines Spielers folgen; dessen Richtung durch Fingerzeigen bestimmen; auf Gegenständen vortrommeln und raten lassen, welches Ding es ist.

Gruppe: Zu höchstens 6 Personen eng zusammenstellen und einen Ton oder ein Geräusch erfinden, sich als Gruppe mit dem Ton oder Geräusch fortbewegen;

Sozial:

Gruppe: Fallübung: zu höchstens 8 Personen einen engen Kreis bilden, der in der Mitte Stehende läßt sich steif fallen und wird vom Kreis aufgefangen und sanft in eine andere Richtung geschwungen; "Fisch über'n Tisch": Gruppe steht sich paarweise mit gereichten Händen gegenüber und befördert einen Spieler der Länge nach über die ausgestreckten Arme und Hände, die ihn hochschleudern vom ersten bis zum letzten Paar der Reihe.

Kooperationsübungen:
("Absprache, Einigung, taktisches Verhalten, Erfinden und Verfolgen von Strategien" (311))

Aggressionsübung: Einer aus der Gruppe soll pantomimisch und akustisch angegriffen werden, die Spieler erfinden verschiedene pantomimische Angriffsarten mit dazu passenden Geräuschen und sprechen untereinander die Verteilung der Rollen ab, der Sieger oder die Siegerpartei werden vorher nicht festgelegt (siehe Rollenspielvorbereitung "Peggy").

Katze und schwache Maus: Die Spielgruppe bestimmt, wer eine Katze sein soll, während alle anderen die Mäuse sind. Aus ihrer Mitte wird nun heimlich eine 'schwache' Maus gewählt, die der Katze aber nicht verraten wird. Die 'schwache' Maus soll von den übrigen Mäusen vor der Katze besonders beschützt werden. Nach der Absprache stellen sich alle Mäuse

auf die eine Breitseite des Spielfeldes und die Katze auf die andere. Während beide Parteien aufeinander zulaufen, versucht die Katze eine Maus im Laufen zu fangen. Diese scheidet dann aus dem Spiel aus. Das Spiel ist beendet, wenn alle Mäuse abgeschlagen worden sind. Ziel ist es, daß sich die Mäuse so taktisch geschickt verhalten, daß die 'schwache' Maus als letzte von allen gefangen wird. In diesem Fall haben die Mäuse gewonnen; fängt die Katze die schwache Maus schon eher, hat sie gewonnen.

Gruppenimprovisation: Beispiel "Maschine". Die Spielgruppe (8 Personen) wird aufgefordert, sich eine beliebige Maschine auszudenken, von der jeder Mitspieler ein Teilchen darstellen soll. Die Maschinenteilchen sollten miteinander irgendwie in Kontakt stehen. Passende Geräusche gehören auch dazu.

Klangexperimente:

Eine große Auswahl an Klang-, Krach- und Orffschen Musik-Instrumenten sind gegeben: Handtrommel, Triangel, Xylophone, Glockenspiele, Holzstäbe, Zymbeln, Rasseln, altes Blech, Eimer mit Wasser, Löffel im Glas... Ohne Vorgabe von Spielregeln toben die Kinder sich zunächst daran aus, bis zu dem Punkt, wo es jemandem aus der Gruppe zu laut wird und ein Bedürfnis nach Absprache und Strukturierung des Spielens entsteht. Dies kann in dem Vorschlag bestehen: sich beim Spielen abzuwechseln, nicht alle gleichzeitig zu spielen, sondern einige als Zuhörer und vielleicht auch einen Dirigenten zu bestimmen oder die Instrumente gegenseitig auszutauschen oder nacheinander beim Spielen einzusetzen und dabei auf die bereits Spielenden zu hören, sich in ihr Spiel einzufühlen. Das Ganze kann auch in einer rhythmisch-musikalischen Begleitung einer Geschichte enden, die z.B. der Spielleiter erzählt (siehe Beispiel "Regengeschichte")

Klangexperiment, Protokoll vom 18.7.1974

Der Spielleiter baute verschiedene Instrumente auf, bevor die Kinder den Spielraum betreten hatten (Spielgruppe, siehe Kapitel 5):
Orffsche Instrumente und "Krachinstrumente" (zwei Ständertrommeln, eine Handtrommel mit Glöckchen, Holzstäbe, ein Xylophon, Cymbeln, ein Wassereimer, ein Blasebalg, eine Metallplatte (o,6 cm dick), ein Glas mit Löffeln, Luftballons, Kugeln mit Wasser gefüllt, ein Stock, an dem leere Dosen befestigt waren, Zeitungspapier, Pappkartons), dazu wurden eingesetzt ein Tonbandgerät und eine Filmkamera (siehe beiliegende Filme).

Es begann damit, daß die Kinder begeistert hereinstürmten, und sofort jeder zu einem Instrument lief und zu lärmen begann. Der Spielleiter griff zehn Minuten lang nicht in das Spielen ein. Die Kinder spielten glücklich, zankten sich nicht, weil jeder mit seinem Instrument beschäftigt war und das Krachschlagen offensichtlich Spaß machte. Die Lautstärke war erheblich. Nach zehn Minuten unterbrach der Spielleiter das 'Konzert', lobte das Spielen der Kinder und bat sie, sich mit ihm in einen Kreis zu setzen und etwas zu besprechen. Verschiedene Kinder wehrten sich gegen diesen Eingriff und spielten aggressiver als vorher weiter. Langsam kamen sie alle in den Kreis. Es ging darum, mit den Kindern zu besprechen, ob ihnen ihr Spiel so gefallen habe. Unterschiedliche Reaktionen. Einige meinten, das Krachmachen und Durcheinanderspielen wäre gerade toll, andere fanden es besser, sich vor dem Spielen etwas auszudenken. Wir überlegten, daß es sich vielleicht besser als vorher anhörte, wenn die Spieler sich ein wenig aufeinander abstimmten.

Die Kinder schlugen vor, jeweils zwei Kinder auf die Bühne zu schicken, die nun ganz frei alle vorhandenen Instrumente ausprobieren und bespielen durften. Mit der Auflage (Spielregel), daß der erste Spieler erst einmal anfing und der zweite zunächst gut zuhörte, bevor auch er zu spielen begann, ferner, daß die Spieler etwas auf den Zusammenklang achteten.

Die übrigen Kinder spielten Zuschauer (Spielregel 2) und kamen abwechselnd, jeweils zu Zweit, an die Reihe.

Es klappte gut. Große Aufmerksamkeit und Begeisterung bei den Zuschauern. Sie klatschten nach jedem Auftritt Beifall, zum Teil auch den Takt beim Spielen der anderen. Die Spieler glücklich und engagiert. Die beiden Spielregeln wurden erstaunlich diszipliniert eingehalten. Wahrscheinlich aufgrund der großen Spielmotivation.

Zum Schluß, nachdem alle gespielt hatten, bildeten wir wieder eine Gesprächsrunde und planten ein Konzert, bei dem alle Kinder mitspielen konnten. Die Kinder schlugen Lieder vor (Schlager). Ein Schlager, "Hoch auf dem gelben Wagen" wurde von allen gesungen und mehr oder weniger rhythmisch begleitet. Danach schlug der Spielleiter vor, eine "Regengeschichte" zu spielen.

Wir überlegten, welche Instrumente zu welcher Regenart paßten:

- Wasserplätschern am Anfang
- leises Trommeln auf den Trommeln, den Luftballons und dem Blech
- leises Trommeln mit zwei Tönen auf dem Xylophon
- lauteres Trommeln
- gleichmäßiges Prasseln durch schnellere Fingerbewegungen
- Mundgeräusche und schnelles Hin- und Herschwenken des Schlägers auf dem Xylophon (Sturm)
- lauter Schlag auf das Blech (Donnerschlag).

Die Instrumente wurden verteilt. Der Spielleiter erzählte, die Kinder spielten. Die Geschichte begann: "Es ist ein dunkler Morgen. Große, schwarze Wolken hängen tief über der Erde. Der Wind pfeift um die Ecken, erste Regentropfen fallen leise zur Erde, an die Fensterscheiben, auf die Dächer ... Der Wind wird lauter, der Regen prasselt heftiger, prasselt gleichmäßig und wird immer heftiger. Es gießt. (Das Wasser wird nun umgeschüttet von Eimer zu Eimer) Plötzlich

ein Donnerschlag (Blech, Trommeln, Cymbeln, Xylophon). Alles erbebt. Doch auf einmal wird es wieder stiller, der Regen prasselt wieder gleichmäßiger auf die Straße, die Autos, die Wasserpfützen, wird langsam immer leiser und leiser, bis es allmählich zu regnen aufhört."

4.2.2 Phase der Erkundung und Organisation - kompensatorisches Rollenspiel -

Das typische Lernmilieu des Unterschichtkindes wurde gekennzeichnet "durch ein geringes Rollenrepertoire mit entsprechender Normenunkenntnis und Kommunikationsunsicherheit im Bezug zur Außengruppe (resultierend aus der sozialen Isolierung von der differenzierteren Außenwelt), ausgesprochene Normenrigidität, hohen Repressionsgrad" (312). Es zeigte sich ferner, daß die Unfähigkeit, Normen individuell zu interpretieren, eine mangelnde Fähigkeit, Konflikte diskutierend auszutragen nach sich zieht. Von daher ergeben sich im Anschluß an das vorbereitende Interaktionstraining notwendige, pädagogische Konsequenzen:
Im kompensatorischen Rollenspiel soll es zunächst darum gehen, dem "lernbehinderten" Schüler Grundfähigkeiten flexiblen Rollenhandelns zu vermitteln, wie Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz.
Diesen Grobzielen lassen sich folgende konkrete, spezifische Ziele unterordnen

1. Fähigkeit zur spielerischen Rollenübernahme (-identifikation)
2. Erweiterung des Rollenrepertoires; Information
3. Rollenveränderung, -kritik (Rollendistanz)
4. Durchsetzungsfähigkeit eigener Interessen und Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse anderer im Rollenspiel (Empathie)
5. Toleranz gegenüber Rollenentwürfen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen (Ambiguitätstoleranz)

4.2.2.1 Information

Zunächst geht es darum, die Schüler mit einer Vielzahl von sachlichen und sozialen Problemen zu konfrontieren, sie nach Bedarf zu informieren, um so allmählich die jeweilige Problematik immer stärker einkreisen und bestimmen zu können und die Kinder für Probleme anderer wie ihrer selbst zu sensibilisieren.

Zu diesem Zweck werden verschiedene Medien eingesetzt:

- Literatur (z.B. U. Wölfel, 'Die grauen und die grünen Felder', oder U. Wölfel 'Warum-Geschichten' usw.)
- Bildergeschichten
- Kindersendungen
- Filme
- eigene Erzählungen der Kinder
- Stegreifspiele der Schüler

Zu Beginn dieser Spielphase sollte den Kindern vom Spielleiter ein großes Informationsangebot gemacht werden unter Berücksichtigung der diskutierten Prinzipien (Freiheit und Selbstbestimmung, Bedürfnisartikulation...)

Der Spielleiter hat hier die Möglichkeit, die Kinder zu beobachten und ihre Probleme herauszufinden.

Anfängliche Stegreifspiele, deren Themen die Kinder selbst wählten, kreisten um familiäre Ereignisse, Tagesläufe, um den Alltag der Kinder in Schule, Elternhaus und Nachbarschaft.

Die Stegreifspiele der Kinder wiesen dem beobachtenden Spielleiter den Weg für weitere Anregungen und Spielanstöße: So wurde den Kindern die Geschichte von U. Wölfel "Drei Straßen weiter" vorgelesen, in der die im Stegreifspiel angedeutete Problematik behandelt wurde. Die Diskussion der Geschichte ergab:

Protokoll vom 12.10.74:

Die Kinder identifizierten sich spontan mit den Barackenleuten. Sie erzählten von ihren eigenen, engen Wohnverhältnissen, ihrer Nachbarschaft und darüber, ob sie laut spielen dürften, welche Möglichkeiten, sich in Ruhe auf Schulaufgaben zu konzentrieren, bestehen.

Auffallend war, daß sie ihre familiäre Mangelsituation als persönliche Schuld auffaßten, als persönlichen Fall, dessen sie sich schämten. Sie zeigten keine Schichtsolidarität

oder Gruppenidentifikation. Bisher war aber noch kein Spielthema angesprochen worden, dessen Konfliktpotential die nötige Spannung zeigte, die für ein intensives Erarbeiten ausreichte.

Spielanstoß

Auslöser war ein Mord, der sich im Wohnviertel der Schüler ereignet hatte, bei dem ein junger türkischer Gastarbeiter einen anderen jungen deutschen Arbeiter in einer Kneipe erstochen hatte. Wie sich später herausstellte, aus Notwehr. Der Deutsche war den Kindern bekannt. Sie wiederholten nun die Vorurteile gegenüber Gastarbeitern, die sie in ihrer Umgebung von Eltern und Nachbarn hörten: "Dreckschweine", 'Spaghettifresser', die sollen nach Hause gehen..."

4.2.2.2. Spielvorbereitung

Darauf wurde von den Kindern die Wölfelgeschichte "Die anderen Kinder" vorgelesen, in der das Problem, Feindschaft zwischen deutschen und türkischen Bewohnern eines Wohnviertels, durch die Aktivität von Kindern gelöst wird.

Die anschließende Diskussion der Geschichte mit den Kindern offenbarte keine stärkere Anteilnahme an den Türken als vor dem Lesen der Geschichte.

Im folgenden Rollenspiel wurden die Rollen der Türken freiwillig übernommen und gespielt, wobei die Kinder die Türken allerdings ebenso darstellten wie die Vertreter ihres eigenen Milieus, während die Rollen der deutschen Mittelschichtskinder artig und leise und die der Eltern sehr streng gespielt wurden. Trotz Rollenspiel und Diskussion über die Lage der Türken als Gastarbeiter hielten die Kinder weiter an ihren Vorurteilen fest: "Türken sind Drecksäue..." Es mußte eine andere Identifikationsmöglichkeit mit Gastarbeiter-Kindern gefunden werden.

4.2.2.3. Konfliktdefinition

Mit Hilfe von Dias, die auf einer Griechenlandreise entstanden waren, stellte der Spielleiter eine freierfundene Geschichte zusammen, die die Situation von Kindern aus einem Gastarbeiterland anhand von 2 Mädchen "Laura" und "Maria" schilderte, die im Alter der Kinder der Spielgruppe waren und ihnen als Identifikationsmodelle dienen konnten.

Die Reaktion der Kinder auf die Geschichte war äußerst lebhaft. Daß die Kinder sich von der Erzählung sowie den anschaulichen Dias unmittelbar angesprochen fühlten, resultierte wohl daher, daß durch die fiktive Begegnung des Erzählers mit den Ausländerkindern ein direkter Bezug zwischen den griechischen Kindern in der Geschichte und ihnen selbst hergestellt worden war, bei dem der Erzähler das Bindeglied darstellte. Dies wurde dadurch unterstrichen, daß der Spielleiter die Kinder aufforderte darüber nachzudenken, was sie selbst anstelle der griechischen Kinder tun würden.

Das anschließende Gespräch: Protokoll vom 17.10.74

Kinder: Laura und Maria sollen sofort kommen, die können zu uns in die Klasse kommen!

Spielleiter: Aber überlegt doch einmal, welche Schwierigkeiten sie hier haben werden! So einfach ist das doch wohl nicht für ausländische Kinder nach Köln zu kommen!

Kinder: Ja, das stimmt. Die können ja gar kein deutsch sprechen, und dann verstehen wir sie nicht und die Lehrer und alle verstehen sie nicht! Und die Männer finden keine Arbeit, weil sie kein deutsch können.

Spielleiter: Und wie ist das mit den Freunden und Bekannten?

Kinder: Die haben hier ja keine und kennen keinen. Und die Kinder kennen die Spiele nicht, die wir spielen.

K: Ja, dann können wir ihnen doch unsere Spiele zeigen und die zeigen uns ihre.
K: Aber wir verstehen doch nicht, was sie sagen.
Sp: Vielleicht könntet ihr euch zuerst Spiele ausdenken, die sie auch kennen, z.B. Fangen oder Verstecken.
K: Oder wir können Lieder vorsingen und die singen uns dann griechische Lieder vor.
Sp: Ich kann mir aber vorstellen, daß manche Kinder gar nicht zulassen, daß Ausländerkinder mitspielen.
K: Das stimmt, die sehen ja auch manchmal so komisch aus. Die haben so schmutzige Sachen an.
K: Aber da können sie doch nichts dafür, wenn sie so arm sind. Wenn der Vater hier doch nicht so schnell Arbeit findet oder sie haben nicht so viel Geld.
K: Ich habe zu Hause noch eine alte Hose, die könnte ich verschenken.
K: Ich könnte ihnen ein Kleid geben.
K: Oder wir geben ihnen Brot zu essen.
K: Manchmal haben wir ja selber nichts!
K: Das regt mich auf, wenn die Leute im Geschäft immer 'du' sagen zu den Ausländern!
Sp: Warum regt dich das auf?
K: Sie sagen zu meiner Mutter ja auch nicht 'du', weil die doch erwachsen ist!
Sp: Das gefällt mir auch nicht. Du hast recht!
K: Das sind genauso Menschen wie wir!
Sp: Gut, dann meint ihr also Laura und Maria könnten ruhig nach Köln kommen!
K: Ja, die sollen kommen! Bei uns nebenan wohnen auch Griechen. Die sind nett und sauber.
Sp: Wohnen denn auch noch andere Ausländer in eurer Gegend?
K: Ja, Mensch, die Türken, die Drecksäue! Die legen einen ja bloß um! Die sollen bloß abhauen!

Wie das Protokoll beweist, hat die Geschichte zwar eine allgemeine Identifikation mit Ausländerkindern bewirkt, allerdings die tiefverwurzelten Vorurteile gerade Türken

gegenüber nicht gemildert.
Darum wurde ein türkischer Student in die Spielgruppe eingeladen, der aus der Türkei erzählte und Fotos mitbrachte.

Kemai erzählt aus der Türkei: Protokoll vom 1.11.74

Kinder: Wielange muß man in der Türkei in die Schule gehen?
Türke: Ich fuhr jeden morgen mit dem Bus zur Schule, mittags kam ich zurück nach Hause.
Kinder: Haben Sie auch Geschwister?
Türke: Ja, noch 5. Ich habe Fotos mitgebracht.
Kinder: Das ist ein nett' Mädchen.
K: Wann war das?
K: Die sehen ja aus wie wir!
Tü: Alle Kinder sehen gleich aus! Das ist ein Gruppenbild aus der Schule. Wir trugen Uniform.
K: So'ne große Schule. Wie groß waren denn die Klassen?
Tü: Wir haben 40 Kinder zu 5 Gruppen und eine Lehrerin.
K: Wie lange habt ihr denn Ferien?
Tü: Bei uns gibt es im Sommer gar keine Schule, weil es viel zu heiß ist.
K: Gibt es denn andere Feiertage als bei uns?
Tü: Wir haben kirchliche Feiertage wie hier und andere.
K: Ist das schön in der Türkei? Wie ist denn das Wetter?
Tü: Im Winter regnet es sehr viel. Wo ich gewohnt habe, schneit es auch. Das könnt ihr hier auf dem Foto sehen.
K: Wir haben vorhin Bilder aus Ihrer Wohnung gesehen. Das sieht aus wie in einer Kirche.
K: Ja, die Fenster haben so Bögen und die Wand die hat Treppen und Teppiche.
K: Da sind überhaupt keine Türen.
K: Da waren gar keine Sofas.
Tü: Wir haben ja einen Diwan. Das sind so Betten oder wie große Matrazen, die legt man auf den Boden und darüber eine Decke.

K: Auch für's Schlafen?

Tü: Nein, der Diwan steht nur im Wohnzimmer. Im Schlafzimmer stehen Betten.

K: Wenn der Vater abends schwer hundemüde von der Arbeit kommt und will dabei noch Tagesschau sehen, dann legt er sich einfach auf den Diwan.

Sp: Kannst du uns mal erzählen, warum so viele Türken zu uns in die BRD kommen?

Tü: Ja, wir haben viele Menschen in der Türkei, aber wenig Arbeitsplätze. Und deswegen muß jemand, der in der Türkei Arbeit gefunden hat, drei oder vier oder sechs Personen aus der Familie miternähren. Und die anderen müssen warten, bis sie auch Arbeit kriegen. Weil das aber so schwer ist, kommen viele Türken hierher. Vor fünf oder zehn Jahren brauchten die Deutschen nämlich viele Arbeiter. Da war es hier genau umgekehrt. Da gab es viele Arbeitsplätze, aber wenig Arbeiter.

K: Da steht in der Zeitung 'Express', die Türken würden von den Deutschen alle rausgejagt.

K: Ja, die Türken, die sollen alle raus aus Deutschland.

K: Die sind ja bekloppt, die die Türken rausschmeißen. Das sind doch genauso Menschen wie wir! Die können doch wohnen, wo sie wollen.

K: Nur, daß sie eine andere Sprache sprechen.

K: Meine Mutter mag keine Türken. Die sollen nicht in unser Haus ziehen.

K: Die Türken nehmen aber den Deutschen soviel Arbeit weg.

K: Ja, das sagt meine Mutter auch.

K: Manche Türken sind gut, manche sind schlecht.

Sp: Meint ihr denn, daß es richtig ist, wenn die Deutschen die Türken wieder zurück in ihre Heimat schicken und ihnen hier ihre Arbeit kündigen?

K: Oh ja, genau richtig.

Tü: Die sind doch eigentlich von den Deutschen eingeladen worden, hier zu arbeiten. Aber nun gibt es nicht mehr soviel Arbeit, und jetzt werden sie einfach wieder weggeschickt.

Sp: Ja, und die Gastarbeiter müssen auch schwere Arbeit tun, wie z.B. Müllabfuhr, Straßenreinigung ...

K: Das machen doch nur die Doofen, die nichts gelernt haben. Ich würd' das nicht machen.

K: Die Türken sollen nicht in deutsche Wirtschaften gehen, sondern in türkische. Wo das mit dem Mord passiert ist..!

K: Die Polizei hält immer zu den Ausländern. Richtig blöd!

K: Wenn der Türke was getan hat, dann kriegt er nur ein paar Jahre, und dann wird er ausgewiesen. Früher, da wurde direkt der Kopf abgehackt.

Tü: Wenn ein Türke jemanden umbringt, wird er zuerst vor dem deutschen Gericht verurteilt und er landet im Gefängnis. Erst, wenn er seine Zeit abgesessen hat, wird er ausgewiesen.

K: Und wenn er dann in die Türkei kommt?

Tü: Dann muß er noch einmal ins Gefängnis.

K: Klasse! (Klatschen in die Hände)

K: Jetzt liegt der Sigi (der Arbeiter, der vom Türken erstochen wurde) schon drei Wochen unter der Erde!

Es zeigte sich wiederum, daß die Kinder sich zwar mit einzelnen Ausländern - hier dem türkischen Studenten - durchaus anfreunden können, ihre allgemeinen Vorurteile Türken gegenüber aber davon nicht berührt wurden.

Vorbereitung und Durchführung eines Interviews

Ziel des Interviews mit Gastarbeitern und Deutschen war es, möglichst viele Informationen und Realitätsbezüge auf einer breiteren Basis zu gewinnen, um anschließend die anstehende Konfliktlage besser überschauen und darstellen zu können.

Zur Vorbereitung des Interviews werden zunächst von den Kindern Fragen gesammelt und aufgeschrieben.

Fragen an Gastarbeiter:

1) Aus welchem Land kommen Sie?
2) Wie lange sind Sie schon in Deutschland?
3) Sind Sie gerne in Deutschland?
4) Haben Sie viele Freunde in Deutschland?
5) Haben Sie auch deutsche Freunde?
6) Wie groß ist Ihre Familie?
7) Ist die deutsche Schule gut für Ihre Kinder?
8) Spielen Ihre Kinder auch mit deutschen Kindern?
9) Ist Ihre Wohnung teuer?
10) Wieviele Zimmer haben Sie?
11) Wo arbeiten Sie?
12) Verdienen Sie genug Geld?
13) Was kaufen Sie, wenn Sie Geld übrig haben?
14) Sind die Deutschen freundlich und gut zu Ihnen?
15) Sind die Deutschen anders als Sie?
16) Was gefällt Ihnen nicht in Deutschland?

Fragen an Deutsche:

1) Kennen Sie Ausländer aus Ihrer Wohngegend?
2) Finden Sie, daß sich Ausländer anders benehmen als Deutsche?
3) Würden Sie sich mit Ausländern anfreunden?
4) Spielen Ihre Kinder mit Ausländerkindern?
5) Finden Sie, daß sich Gastarbeiter genauso benehmen sollten wie Deutsche?

6) Glauben Sie, daß Gastarbeiter es hier schwerer oder leichter haben als in ihrem eigenen Land?
7) Wo arbeitet Ihr Mann?
8) Wie verstehen sich die deutschen Arbeiter und die Gastarbeiter?
9) Finden Sie es richtig, wenn Gastarbeiter nur unter sich bleiben?

Nachdem die Interview-Fragen feststanden, wurden jeweils 3 Fragen auf einen Zettel geschrieben, von denen jedes Kind einen erhielt und die Fragen lesen übte.
Anschließend wurde das Interviewen im Spielraum mit verteilten Rollen gespielt und geübt.
Ein Kind spielte einen Ausländer, die übrigen Kinder stellten der Reihe nach ihre Fragen.
Filmkamera und Tonbandgerät wurden 2 Kindern zum Einsatz gegeben.

Interview mit einer Türkin, in deren Metzgerei:

Kinder: Aus welchem Land kommen Sie?
Türkin: Ich komme aus der Türkei.
K: Wielange sind Sie schon hier?
Tü: Schon 12 Jahre mit meiner ganzen Familie.
K: Sind Sie gerne in Deutschland?
Tü: Ja, aber nicht für immer.
K: Was kaufen Sie, wenn Sie Geld übrig haben?
Tü: Ich kaufe, was es in der Türkei nicht gibt. Besonders für meine Kinder Kleidungsstücke, Fernseher, schöne Kindermöbel.
K: Was gefällt Ihnen nicht in Deutschland?
Tü: Die Unterhaltung, die Sprache.
K: Haben Sie viele deutsche Freunde?
Tü: Zuerst gar keine. Heute allerdings; meine Kinder vor allem. Sie besuchen sich auch zuhause.
K: Wie groß ist Ihre Familie?
Tü: Wir sind 5 Personen, 3 Kinder.

K: Ist die deutsche Schule gut für Ihre Kinder?

Tü: Ja, sie sind gut in der Schule. Gehen sogar auf ein Gymnasium. Aber das ist sonst nicht so oft bei Türken hier.

Spielleiter: Gibt es besondere Sprachkurse?

Tü: Ja, natürlich.

K: Ist Ihre Wohnung teuer?

Tü: Ja, ist teuer. Wir bezahlen 600 DM, das sind 5 Zimmer.

Spielleiter: Sie haben hier ein schönes Geschäft. Sicher hat es in Deutschland für Sie nicht so angefangen.

Tü: Nein, wir sind als Arbeiter angefangen. Mein Mann und ich arbeiteten lange Zeit in einer Fabrik. Als meine Kinder kamen und waren klein, da bin ich als Putzfrau gegangen. Da hab ich deutsche Sprache gelernt, dann hab ich als Büglerin gearbeitet und später bei der Firma Schober als Filialleiterin.

Spielleiter: Dann war es am Anfang nicht so einfach?

Tü: Nein, es war schwer, aber wir haben immer weitergearbeitet. Jetzt geht es uns gut hier. Die ersten Jahre waren sehr schwer.

K: Kaufen hier auch Deutsche?

Tü: Ja, viele Deutsche, besonders am Wochenende.

Sp: Welche türkischen Spezialitäten haben Sie?

Tü: Ja, die Originalkonserven, Fische, Nudeln, Teigwaren, türkische Gewürze, türkischen Honig. Probieren Sie ihn mal! (Sie gibt jedem Kind ein Stück türkischen Honig)

K: Hhm, der war lecker!

K: Können wir Sie mal fotografieren?

Tü: Ja, draußen! Hier drin ist es zu dunkel! (Siehe Filme!)

Nach den sehr ergiebigen, lebhaften und harmonisch verlaufenen Interviews und Erfahrungen mit einer ganzen Reihe von Gastarbeitern verschiedenster Nationalität und von unterschiedlichstem finanziellen Standard, von denen die

Metzgersfrau ein positives Extrem darstellte, versuchten wir in der folgenden Spielstunde die gesammelten Erlebnisse und Informationen auszutauschen, zusammenzufassen und zu vertiefen. Die Tonbandaufnahmen leisteten dazu eine große Hilfe. Die Kinder zeigten in der abschließenden Diskussion, daß sie einige wichtige, neue Informationen über die Problematik von Gastarbeitern in unserem Land gewonnen hatten und deren Beweggründe, in Deutschland arbeiten zu müssen, sowie deren Nöte und Lebenschancen hier intensiv kennengelernt hatten.

Die im folgenden aufgezeigte, selbständige Entwicklung einer Spielszene "Ausländer auf dem Wochenmarkt" gibt von dem gewonnenen Problembewußtsein der Schüler ein anschauliches Beispiel.

4.2.2.4. Entwicklung einer Spielszene: "Ausländer auf dem Wochenmarkt"

1. Handlung

Gemeinsam entwickelten die Kinder und der Spielleiter im Anschluß an die Fülle von Erfahrungen und Informationen zur Problematik von Gastarbeitern eine Spielhandlung "Ausländer auf dem Wochenmarkt":
Ein deutscher Arbeiter steht an einem Marktstand und beklagt sich bei der Marktfrau und ihrem Mann (Herr und Frau Schmidt) darüber, daß die Gastarbeiter den deutschen Arbeitern die Stellung wegnähmen. Als eine Türkin (Frau Rutlu) erscheint, die Obst und Gemüse kaufen will, läßt er an ihr seine Beleidigungen los. Die Marktfrau scheint ebenfalls nicht viel von Frau Rutlu zu halten, denn sie gibt ihr zu wenig Wechselgeld zurück. Frau Rutlu bemerkt den Schwindel und versucht, sich zu beschweren. Aus mangelndem Sprachvermögen kommt sie aber nicht zu ihrem Recht, entwendet verärgert eine Melone und will fortgehen.

Die schnell herbeigerufene Polizei bemüht sich, Ruhe und Ordnung zu schaffen und nimmt zuerst einmal Protokoll auf. Ein deutscher Zeuge (Herr Ehrlich) tritt auf, er spricht für Frau Rutlu, so daß die Polizei schließlich den Vorfall in der Weise regelt, daß die Marktfrau der Ausländerin das ihr zustehende Wechselgeld aushändigt, und Frau Rutlu ihrerseits die Melone zurückgibt. Die Marktfrau erhält lediglich eine kostenlose Verwarnung.

2. Rollen und Rollenverteilung

Bereits bei der Entwicklung der Spielhandlung wurde eine Bestimmung der Anzahl sowie eine vage Charakteristik der mitspielenden Personen vorgenommen. Die Enge oder Weite einer Rollenfestigung kann in jedem Rollenspiel unterschiedlich sein. Im allgemeinen sollten die Rollendefinitionen so weit gefaßt bleiben, daß einerseits ein möglichst

großer Spielraum an Selbstgestaltung offenbleibt - andererseits die Konturen der Rolle aber doch eine ausreichende Schärfe zur Identifikation und Rollenübernahme abgeben.

Folgende Rollenkriterien sollten vor dem Spiel geklärt sein:

- Wer sind die mitspielenden Personen?
- Woher kommen sie, wohin gehen sie? (auch im übertragenen Sinn) Was tun sie gerade?
- Welche Beziehungen haben die mitspielenden Personen zueinander?

Bei der Rollenverteilung empfiehlt es sich, besonders anfangs die Wünsche der Kinder soweit als möglich zu berücksichtigen, um ihre Spielmotivation zu erhalten und sie nicht zu einer ihnen fremden Rolle zu überreden. Im Verlauf des Rollenspiels ergeben sich Rollenwechsel von selbst oder werden angeregt.

Im vorliegenden ersten Rollenspiel "Ausländer auf dem Wochenmarkt" wurden die Rollen zunächst nur vage festgelegt und kristallisierten sich im Verlaufe mehrerer Rollenspielversuche immer schärfer heraus. Diese Methode, die Entwicklung von Spielszenen durch improvisierte Rollenspiele langsam reifen zu lassen, scheint gerade beim Rollenspiel mit einer noch "spielunerfahrenen" Gruppe von Vorteil zu sein. Die Kinder wachsen so allmählich in Rollen und Handlung der Spielszene hinein, unterliegen wenigen äußeren Spielvorschriften und können soviel wie möglich selbst gestalten und bestimmen. Das erwünschte Wechselspiel von Rollenidentifikation und Rollendistanz im Sinne interpersonaler Kompetenz wird dabei gerade vorangetrieben durch häufigen Rollenwechsel sowie Rollenumkehr.

3. Spielentfaltung

Zur Differenzierung und Gestaltung der Spielszene nahmen wir Übungen zur Sprachentfaltung, Sprechübungen und pantomimische Übungen vor. Dazu wurden Kulissen gebaut, Requisiten herangeschafft:

Bildnerische Gestaltung: Wir malen Obststücke auf Pappe und schneiden sie aus. Sie dienen später als Requisiten. Außerdem wird auf eine große Leinwand aus Nesselstoff ein Obststand gemalt.

Sprachentfaltung: Obstratespiel. Die Kinder sitzen im Kreis. Je ein Kind wählt heimlich ein Pappobst aus, das es hinter dem Rücken hält. Der Reihe nach raten nun die Kinder, welches Obststück ein bestimmtes Kind in der Hand hält.

"Woher kommt dein Obst?"
"Welche Farbe hat es?"
"Wie teuer ist 1 Pfund davon?"
"Wie groß ist es?"
"Welchen Geschmack hat es?"

Sprechübungen: Zur Einstimmung auf verschiedene Sprechsituationen stellen die Kinder folgende Fragen, die schon beim Fragenstellen entsprechend interpretiert werden sollen. Antworten kann jeder der Lust hat, aber in der jeweiligen Sprechvariation: (313)

"Flüstern tut man wann?"
"Leise spricht man wann?"
"Klar und ordentlich spricht man wann?"
"Laut spricht man wann?"
"Sehr laut spricht man wann?"
"Rufen tut man wann?"
"Schreien und brüllen tut man wann?"
"Schimpfen und knurren tut man wann?"

Pantomimische Übungen:

Gangarten: Gehen wie Schulkinder, kleine Kinder, müde Arbeiter, Polizisten, Mütter mit Einkaufstaschen, Diebe, Angeber ...

Obstessen: Äpfel, Birnen, Kirschen, Bananen ...

4.2.2.5. Darstellen der Spielszene

Im Anschluß an verschiedene Stegreifspiele entstand bei der hier entwickelten Szene ein Rollenspieltext. Dies verlief so, daß diejenige Spielfassung, die den Kindern selbst am besten gefiel, vom Spielleiter mit Hilfe des Tonbandes abgeschrieben, den Kindern die Abschrift vorgelegt und als Rollentext mit einigen Verbesserungen versehen wurde.

Es ergab sich diese Fassung: "Marktszene".

Personen:	Marktfrau, Frau Schmidt	= S
	Ihr Mann	= M
	Arbeiter	= A
	Frau Rutlu	= R
	Polizist	= P
	Frau Ehrlich	= E

Marktfrau (Frau Schmidt) :	Schöne Bananen, saftige Apfelsinen, frische Melonen! Kaufen Sie!
Mann der Marktfrau:	Und alles so billig!
Arbeiter:	Guten Tag, Frau Schmidt!
Marktfrau:	Sie, so früh auf dem Markt? Ist Ihre Frau krank?
Arbeiter:	Ne, das nicht gerade. Sie hat mich losgeschickt, weil ich nämlich am Krankfeiern bin.
Marktfrau:	So, Sie feiern krank. Was haben Sie denn?
Arbeiter:	Ach, ich fühl mich nicht wohl. Überanstrengung. Die haben ja bessere Arbeiter als uns.
Marktfrau:	Wieso denn das?
Arbeiter:	Die haben doch mehr Kümmeltürken und Spaghettifresser in der Fabrik als Deutsche.

Mann der Marktfrau: Sie meinen, die hätten in Ihrem Werk mehr Gastarbeiter eingestellt als deutsche Arbeiter?

Arbeiter: Ganz genau! So jetzt geben Sie mir mal 2 Pfund Äpfel. Boskop.

Mann der Marktfrau: Bitte sehr, 1 DM 50

Frau Rutlu: Guten Morgen.

Marktfrau: Sieh mal einer an, die Frau ... Wie heißen Sie noch?

Frau Rutlu: Rutlu

Marktfrau: Ach ja, was wollen Sie?

Frau Rutlu: 2 Pfund Bananen

Marktfrau: Was noch?

Frau Rutlu: 5 Apfelsinen und 2 Zitronen

Mann der Marktfrau: Das kostet 3 DM (Marktfrau gibt ihr nur 1 DM zurück)

Frau Rutlu: Nein, 2 DM

Marktfrau: Das stimmt doch

Arbeiter: Was ist denn jetzt los? Sie Spaghetti-fresser! Geh lieber nach Hause.

Frau Rutlu: Ich 5 DM gegeben, 1 DM zurückgekriegt. Ich noch 1 DM kriegen.

Marktfrau: Sie meinen wohl, ich will Sie betrügen. So eine Unverschämtheit!

Arbeiter: Ich hab's genau gesehen, daß sie Dir 2 DM zurückgegeben hat. Halte bloß Deinen Mund! Ihr Kümmeltürken, ihr schmeckt mir gerade.

Frau Rutlu: Ich noch 1 DM kriegen, Sie Betrügerin!

Marktfrau: Also, das ist doch...!

Arbeiter: Mach lieber, daß Du hier wegkommst! (Ausländerin nimmt 1 Melone weg und geht)

Marktfrau: Hilfe, Polizei!

Polizist: Was ist denn hier los?

Arbeiter: Hier halten Sie die Frau fest, die hat 1 Melone gestohlen!

Polizist: So, so!

Frau Rutlu: Ich noch 1 DM kriegen. Frau mir nicht geben. Da ich 1 Melone nehmen.

Polizist: Jetzt mal langsam. Wie heißen Sie überhaupt?

Frau Rutlu: Maria Rutlu

Polizist: Wohnung?

Frau Rutlu: Durchstraße 15 a

Polizist: Ihr Mann, wie heißt er?

Frau Rutlu: Mustafa

Polizist: Wo arbeitet er?

Frau Rutlu: In Autofabrik

Polizist: Wielange sind Sie in Deutschland?

Frau Rutlu: 2 Jahre

Polizist: Kinder?

Frau Rutlu: 3 Kinder

Arbeiter: So, Mustafa heißt der Mann! So heißen die alle. Mustafa, Ali, Pedro oder Alibaba und die 40 Räuber! Ja, Räuber, das sind sie!

Polizist: Halten Sie sich mal daraus. Ja? Was geht Sie das eigentlich an?

Arbeiter: Ich darf doch wohl hier stehen und was kaufen. Oder sind diese Ausländer was Besseres als wir?

Polizist: Was soll das heißen?

Arbeiter: Das heißt, daß das eine große Scheiße ist mit den Gastarbeitern.

Polizist: Was hat Ihnen denn diese Frau getan?

Arbeiter: Die, nichts besonderes. Aber bei uns in der Fabrik. Die meinen, sie könnten uns Deutsche fertigmachen. Arbeiten schneller, machen Überstunden, damit sie zu Hause den reichen Onkel spielen können. Die sollen lieber nach Hause gehen!

Frau Ehrlich: Herr Wachtmeister, jetzt muß ich auch mal was sagen! Ich hab's genau gesehen! Die Frau hat mit 5 DM bezahlt und hat 1 DM zurückgekriegt. Das ist 1 DM zu wenig!

Polizist: Wer sind Sie denn?

Frau Ehrlich: Ich heiße Frau Ehrlich. Bei uns im Haus wohnen auch Gastarbeiter, Griechen sind das. Ganz nette Leute mit 3 Kindern. Wir sind mit denen befreundet. Der Mann arbeitet in einer Fabrik. Fleißig ist der. Und hat mit nichts angefangen.

Polizist: So, so. Warum sollen Ausländer denn nicht genauso tüchtig arbeiten wie die Deutschen? Darum kommen sie doch hierher.

Mann der Marktfrau: Das stimmt, Du hast ihr 1 DM zu wenig zurückgegeben (leise)

Marktfrau: Dann müßt ich mich vertan haben. Entschuldigung!

Frau Ehrlich: Das hätten Sie ja auch früher sagen können! Ausländer zu betrügen, weil sie die deutsche Sprache nicht richtig sprechen können!

Arbeiter: (schimpft) Ach, halten Sie sich doch daraus! Sie müssen nicht am Fließband stehen. Sie erzählten ja, Ihr Grieche aus Ihrem Haus, der wär so fleißig. Das ist es ja! Was meinen Sie denn, warum das Fließband immer schneller eingestellt wird und wir trotzdem nicht mehr Geld in der Tüte haben. Weil diese Gastarbeiter nicht genug verdienen können und aus Angst, daß sie sonst rausfliegen, nichts sagen. Und wir müssen das Tempo mitmachen!

Frau Ehrlich: Aber ihr gehört doch zu einer Firma. Da könnt ihr doch zusammenhalten!

Arbeiter: Die können ja noch nicht mal richtig deutsch sprechen.

Frau Ehrlich: Können Sie denn türkisch oder italienisch oder jugoslawisch?

Arbeiter: Warum denn nicht?

Frau Rutlu: Dann sagen Sie mal: Jalange Boerrec ...

Arbeiter: Jal... . So'n Quatsch!

Marktfrau: Wir wandern ja auch nicht ab nach Was-Weiß-Ich-Wohin! Wir verdienen unser Geld hier, wo wir hingehören!

Frau Ehrlich: Die Gastarbeiter müssen aber zu uns kommen, weil sie zu Hause zu wenig Arbeitsplätze haben.

Frau Rutlu: Bei uns in Türkei muß eine Person viele aus Familie ernähren, weil die anderen keine Arbeit finden können, auch wenn sie gerne wollen.

Arbeiter: Die soll'n doch lieber wieder nach Hause gehen. Die nehmen uns Deutschen ja nur die Arbeitsplätze weg. Die arbeiten hier und wir sind arbeitslos.

Frau Ehrlich: Erst holen wir sie hierher, weil viele Deutsche so schmutzige und schwere Arbeit nicht mehr tun wollen und jetzt, wo die Arbeitsplätze knapp werden, soll'n die alleine ihre Arbeit verlieren.

Mann der Marktfrau: Was hast du eigentlich gegen Ausländer?

Polizist: So, jetzt wollen wir mal den Streit beenden: Sie, Frau Schmidt, geben Ihrer Kundin die 1 DM heraus und Frau Rutlu gibt die eine Melone zurück. Klar? Und daß sowas hier nicht noch einmal passiert. Frau Schmidt, es könnte Sie ja auch mal Ihren Marktstand kosten!

Marktfrau: Das wär ja noch schöner!

Die aufgeschriebene Fassung diente zunächst als Unterlage für einige Leseproben. Auch hierbei galt es, die Kinder ständig andere Rollen lesen zu lassen. Schüler, denen das Lesen schwerfiel, erhielten anfangs Rollen mit wenig Text, wurden aber zur weiteren pantomimischen Gestaltung ihrer Rolle angeregt. Ziel sollte es sein, über die Hilfestellung, als die sich eine ausgeschmückte und schriftlich fixierte

Rolle im Textbuch darstellte, allmählich zur freien Improvisation der Rollen zu gelangen.

Allerdings ist dazu keinesfalls immer ein Textbuch notwendig. In diesem Fall gab es der spielunerfahrenen Gruppe einen anschaulichen Eindruck davon, was 'Rolle' und 'Rollenspiel' überhaupt meint.

4.2.2.6. Reflexion des Spiels mit den Kindern

Während schon bei der Vorbereitung und Entwicklung der Spielszene über die mit den verschiedenen Rollen verbundenen Verhaltensregeln und implizierten Normen reflektiert, die Rollen im ständigen Spielprozeß verändert und individuell abgewandelt worden waren, sollte die Szene nun als Ganzes kritisch reflektiert werden.

Fragenkatalog:

1. Zur Handlung

Was geschieht?
Warum sind Gastarbeiter in Deutschland?
Wie ist ihre Lage hier?
Wie ist die Beziehung zwischen deutschen und ausländischen Arbeitern?

2. Zu den Personen

Wer ist beteiligt?
Warum benimmt sich die Person X so und nicht anders?
Welche Beziehungen haben die Personen zueinander?
Wer von den mitspielenden Personen versucht, die andere Person zu verstehen? Wer denkt nur an sich?
Wer versucht, den Streit zu lösen? Und wie?

3. Alternative Lösungen

Gibt es noch andere Lösungsmöglichkeiten?
Welche Gründe sprechen für, welche gegen eine bestimmte Lösung?

Bevor die Frage erörtert werden kann, inwiefern die Erarbeitung der Spielszene "Ausländer auf dem Wochenmarkt" den Schülern Grundqualifikationen sozialen Handelns vermitteln konnte (siehe 4.2.2.8.), sei folgendes Zwischenergebnis festgehalten:

Die Reflexion der Szene mit den Kindern ergab, daß sie die Lage von Gastarbeitern in der BRD aus ihrer Perspektive sehr viel weniger einseitig sahen als vor der Erarbeitung der Problematik. Der Fall 'Rutlu' war nicht länger ein persönliches Erlebnis, sondern eine objektive Problematik geworden. Sie diskutierten pro und contra Gastarbeiter (besonders Türken), stellten die unterschiedlichen Positionen nicht mehr kraß gegenüber, sondern versuchten, gegensätzliche Standpunkte und Stellungnahmen wenigstens im Spiel und der Diskussion zu ertragen. Einige Kinder fingen an, darüber nachzudenken, ob sich die Lage ihrer Eltern von denen der Gastarbeiter denn so wesentlich unterschied. ("Da sind ja so viele Gastarbeiter in der Fabrik von meinem Vater!")

Es wurden auch Parallelen gezogen zwischen ihrer eigenen Schulsituation als Sonderschüler und der von Gastarbeiterkindern, von denen sehr viele dieselbe Schule besuchten wie sie. ("Wo die doch gar kein Deutsch sprechen, soll'n die in der Schule mitkommen!")

4.2.2.7. Erfahrungstransfer: Spielfest

Das geplante Spielfest sollte folgende Funktionen erfüllen:

- Eine Überprüfung der Spielproblematik an der Realität durch Einbeziehung von Personen, die selbst mit diesem Problem zu tun haben (Erfahrungstransfer).
- Durch ein Zusammentreffen von deutschen und ausländischen Eltern und Kindern auf dem Spielfest diese Begegnung selbst zum Anlaß für eine Konfliktartikulation sowie einen möglichen Konfliktabbau zwischen beiden Seiten werden zu lassen, bzw. zumindest für solidarische Spielaktionen.
- Eine positive Verstärkung der spielerischen Aktivitäten der Schüler sowie
- eine Aktivierung der elterlichen Interessen für schulische Belange zu erreichen.

Zur Vorbereitung des Spielfestes wurde zunächst gemeinsam ein Programm entworfen. Wesentliches Kriterium stellte dabei unsere Absicht dar, die eingeladenen Gäste nicht nur die Rolle passiver Zuschauer spielen zu lassen, sondern sie von Anfang an so oft und so weit wie möglich in die Spielaktivitäten zu integrieren. Wir wollten kein Vorspiel, sondern Mitspiel im Sinne weitgehender Interaktion und Kommunikation Aller mit Allen.

Das Spielprogramm begann darum mit solchen Spielen, die allen bekannt sein mußten und ging dann langsam zu neuen Spielen über. Zwischendurch gab es kurze Vorspieleinlagen der Spielergruppe mit anschließender Diskussion. Dazu auch Spielaktivitäten, die nur von den Gästen getragen wurden wie freies Improvisieren und Musizieren auf Orffschen Instrumenten.

Zum Schluß fand ein Bazar guterhaltener, gesammelter Kleidungsstücke statt, die für 1 DM pro Stück verkauft wurden.

Um die Spielmotivation der Gäste zu steigern, wurden bei jedem Spiel an jeden der Mitspieler Chips (rote Plastikmarken) ausgegeben. Am Ende des Spielfestes konnten diese eingelöst werden. Viele Preise, die jeweils gegen unterschiedlich viele Chips ausgetauscht werden konnten, standen zur Auswahl (siehe Filme).

Spielprogramm

(Der Spielraum war natürlich geschmückt und zeigte vieles von dem, was im Laufe der Arbeit mit der Spielgruppe gebaut, gemalt, fotografiert ... worden war.)

Musik - die Bar ist geöffnet - Begrüßung

1. Namensschilder werden angesteckt
2. Zum Kennenlernen: Namenskette im Kreis (wie "Kofferpacken")
3. Partnerinterview
4. Bewegung im Raum ohne sich anzustoßen: In einer Minute möglichst viele Hände schütteln
5. "Die Reise nach Jerusalem"

Pause - die Bar ist geöffnet - Musik

6. Filmvorführung (es werden Filme aus unserer Spielarbeit gezeigt)
7. "Fli - flei - flo" - ein Singspiel für alle (vorteilhaft für Ausländer, weil es nur Silben und keine Sprache enthält)

- Pause - Musik - Bar -

8. Pantominenkette: Im Wartezimmer des Zahnarztes Baby wickeln
9. Vorspielen des Rollenspiels "Ausländer auf dem Wochenmarkt"

- Pause - Musik - Bar -

10. Diskussion

11. Klangexperiment mit Orffschen Instrumenten und "Krachinstrumenten" nur für Gäste

12. Singspiel "Ache, Kache, nuva ..."

- Pause - Musik - Bar -

13. Preiseinlösung

14. Kleider - Bazar

Verlauf des Spielfestes

Neben den Kindern der Spielgruppe waren zum Spielfest erschienen: Klassenkameraden, Freunde und Geschwister der Kinder, die Hälfte der Eltern der Spielgruppe, einige Nachbarn, 1 Italienerin, 1 türkischer Student sowie der Hausmeister. Von den Lehrern der Schule kam leider keiner unserer Einladung entgegen, obgleich wir ein gutes Verhältnis zu ihnen hatten.

Das Fest verlief in einer sehr fröhlichen und gelösten Stimmung, zu der die eingerichtete Bar mit Bier, Wein, Schnäpsen und Säften einen Teil beitrug.
Die Beteiligung der Gäste bei allen Spielen war sehr groß, verstärkt durch die Verlockung, zum Schluß die erspielten Chips in Preise einlösen zu können.
Die geladenen ausländischen Gäste fühlten sich integriert.

Die Reaktion der Gäste auf das Rollenspiel "Ausländer auf dem Wochenmarkt":

Spontane, heftige Reaktion der Zuschauer, eigene Erfahrungen werden sofort daran angeknüpft.

Frau R.: Ich arbeite auf dem Großmarkt. Die Ausländer da sind fleißig, helfen sich gegenseitig und denken nicht an Konkurrenz. Die Deutschen denken nur an sich.

Frau P.: Mit ihrem Fleiß schaffen sie sich aber auch Feinde unter den Deutschen. Bloß für'n paar Jahre kann man ja feste arbeiten. In der Fabrik, in der ich putze, gibt es Ausländer, die wechseln sich im Schlafen ab und arbeiten schichtweise, damit sie mehr verdienen und ein Bett sparen können.

Frau R.: Ich war ja schon 'mal in der Türkei. So gastfreundlich wie die Türken sind, sind die Deutschen lange nicht.

Frau D.: Ich bin mit einem Italiener verheiratet. Die Leute haben mich am Anfang 'Italienerhure' geschimpft. Aber ich hab mir nichts daraus gemacht. Es gibt aber unter den Ausländern so 'ne und so 'ne.

Herr D.: Ihr Stück war aber zu einseitig für die Gastarbeiter. Die sind nämlich oft sehr aggressiv. Meine Frau hat neulich auf dem Markt erlebt, daß eine Türkin einfach in eine Kiste mit Obst getreten hat. Und hier in der Schule, in der ich arbeite, haben wir immer Schwierigkeiten mit den Gastarbeitern in den Klassen. Die zerstören alles und hauen alles kaputt.

Im Anschluß an das Spielfest wurde von einigen Eltern der Wunsch geäußert, ähnliche Feste häufiger zu planen. Ein Vater schlug vor, sich bei ihm zu Hause zu treffen und die auf dem Fest gedrehten Filme anzusehen. Da er die Möglichkeit hatte, Filme selbst zu entwickeln, bot er uns auch dazu seine Hilfe an.

4.2.2.8. Zusammenfassung: Rollenspiel "Ausländer auf dem Wochenmarkt"

Inwiefern hatte die Erarbeitung der Rollenspieleinheit "Ausländer auf dem Wochenmarkt" die Gruppe der "lernbehinderten" Schüler den hier angestrebten Zielen (Erweiterung des Rollenrepertoires, Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz) näher gebracht?

Durch Erzählungen, Interviews und Stegreifspiele war den Schülern zunächst ein Mehr an Information über die Problematik des Zusammenlebens von Gastarbeitern und Deutschen zugeflossen, wodurch sie vor allem eine intensivere Einsicht in die Perspektive der bei uns lebenden Gastarbeiterfamilien erhielten. Sie hatten einige Ausländer verschiedenster Berufsgruppen, Altersstufen und Nationalitäten persönlich kennengelernt, sich mit ihnen unterhalten und sie sogar in die Spielgruppe eingeladen.

Sie hatten z.B. erfahren, daß nicht jeder Türke sofort ein Messer zieht, wenn man sich mit ihm unterhalten will, Türken vielmehr ebenso freundlich und kinderlieb sein können wie jeder andere Mensch. Sie hatten gesehen, daß viele Gastarbeiter an denselben Arbeitsplätzen stehen wie ihre eigenen Väter und Mütter und welche Probleme das mit sich bringen kann. Sie nahmen wahr, daß Ausländerkinder (auch Türken) genauso aussehen wie sie selbst, daß sie aber in ihrer Heimat in der Regel unter ganz anderen Umständen leben und teilweise auch andere Spiele, Sitten und Gebräuche haben als sie selbst und sie sich deshalb in Deutschland oft sehr verunsichert und alleingelassen fühlen (Erweiterung des Rollenrepertoires). Da diese intensive Kontaktaufnahme und Informationserweiterung allein die tiefverwurzelten, von den Eltern übernommenen Vorurteile der Spielgruppe Gastarbeitern, besonders Türken gegenüber nicht mildern konnte, planten wir, eine Spielszene zu entwickeln, in der die Problematik Gastarbeiter - Deutsche sichtbar wurde. Durch dieses Vorhaben waren die Kinder gezwungen,

die zu diesem Gegenstand zuvor eingeholten Erfahrungen noch einmal gründlich zu überdenken und sie in eine möglichst realistische Spielhandlung einzubringen. Dabei mußte es darauf ankommen, sich sowohl Personen (Rollen) auszudenken, die eine positive Einstellung als auch solche, die eine negative Einstellung zu Gastarbeitern verkörpern. Auf diese Weise war es möglich, eine realistische Handlung aufzubauen, die genügend Spielraum gab für die Entwicklung unterschiedlicher und konträrer Positionen und Verhaltensweisen, wobei es spielmethodisch wichtig war, daß alle Kinder häufig ihre Rollen wechselten oder umkehrten. Nur so konnten einerseits eine Rollenübernahme und -definition ("eine Rolle spielen können"; Empathie), andererseits ein eigener Rollenentwurf (Rollendistanz), der kritische Distanz zu rigider Rollenübernahme impliziert, gewährleistet sein.

In der Tat zeigten die Kinder gegen Ende der Rollenspieleinheit 'Ausländer auf dem Wochenmarkt' einerseits eine größere Rollenspielfähigkeit im Sinne des 'role-taking', d.h. sie kannten nun, nach der Entwicklung der Szene, die einzelnen Rollen und Rollenhintergründe besser als vorher und konnten sie auch lebendiger und farbiger spielen. Dieser Zuwachs an Empathie hatte seinen Grund auch in der dem Spiel vorangehenden intensiven Beschäftigung mit den einzelnen Handlungsträgern der Szene, wurde dann im Verlauf des Rollenspielens aber noch vertieft. Andererseits wurden die Rollen nicht mehr so klischeehaft und starr gespielt wie zu Beginn des Spiels, sondern stärker abgewandelt und selbständig entworfen (Rollendistanz):

z.B. waren die Kinder anfangs der Ansicht, Polizisten müßten unbedingt streng und unnachgiebig gespielt werden. Nachdem wir dann einen Besuch auf einer nahen Polizeistation abgestattet und anschließend einige Stegreifspiele mit Polizistenrollen gespielt hatten, interpretierten die Kinder den Polizisten weitaus eigenständiger und differenzierter als vorher. Die Polizistenrolle der Marktszene wurde schließlich sogar als Vermittlerfigur angelegt. Eine

ähnliche Entwicklung und Rollenveränderung im Sinne einer größeren Fähigkeit zur Rollendistanz machten auch die übrigen Rollen der Szene durch, wobei einige Figuren - wie die der Marktfrau oder des deutschen Arbeiters - sich allerdings mehr zum negativen hin veränderten, insofern sich deren Interpretation immer mehr verfestigte. Solche Rollen, die relativ starre Interaktionsmuster verkörpern, erfüllten in der Szene aber eine ebenso wichtige Funktion wie Rollen mit flexibleren Handlungsmustern, weil diese Gegenpositionen darzustellen erlaubten. Beim Spiel war dann allerdings darauf zu achten, daß gerade diese Rollen häufig gewechselt wurden, damit sich nicht etwa ein negativer Effekt auf das Verhalten der Spieler einstellte. Durch Rollenwechsel und -umkehr war hier die Möglichkeit der Rollenveränderung zumindest offengelassen.

Gerade durch das Spielen von Rollen mit konträren Positionen entwickelten einige Kinder eine größere Konflikttoleranz (Ambiguitätstoleranz) als vor dem Spiel. Wenigstens im Spiel hatten sie gelernt, unterschiedliche Handlungsmuster nebeneinander zu ertragen. So spielte ein Schüler, der anfangs die massivsten Vorurteile Gastarbeitern gegenüber geäußert hatte, deshalb nur den deutschen Arbeiter (Gegenrolle zum Gastarbeiter) spielen wollte und von seinem Informationsstand spielen konnte, schließlich ebenso engagiert die Ausländerrolle wie die des deutschen Arbeiters. Allerdings war dies Spiel.

Inwieweit ein Erfahrungstransfer stattfand, ließ sich nur insofern vermuten, als die Schüler bei der Diskussion der Szene auf dem Spielfest eine erstaunlich neutrale Argumentation zeigten.

4.2.3. Phase der Konfliktbewältigung
- emanzipatorisches Rollenspiel -

Ziel des beschriebenen ersten Rollenspielprojektes "Ausländer auf dem Wochenmarkt" war es, "Lernbehinderten" eine Basis zur Erlangung von Grundqualifikationen sozialen Handelns wie die Erweiterung ihres Rollenrepertoires, die Fähigkeit zur selbständigen Verhaltensregulation durch Spielregeln, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie überhaupt erst zu schaffen. Insofern Rollenspiel hier eingesetzt worden ist, um unzureichende Aneignung interaktiver Kompetenz nachträglich auszugleichen, hatte es kompensatorischen Charakter.

Am folgenden Beispiel ("Peggys Mütze") soll nun demonstriert werden, ob und wie und inwiefern Rollenspiel zur Emanzipation "Lernbehinderter" beitragen kann.

Zu diesem Zweck gilt es, gerade diejenigen schulischen Interaktionssituationen ins Zentrum spielpädagogischen Handelns zu rücken, in denen Behinderungen durch Etikettierung und Stigmatisierung "produziert" werden. Emanzipatorisch könnte Rollenspiel dann insofern genannt werden, als es gerade solche Handlungszwänge, die zur Fixierung interaktiver Inkompetenz führen, transparent, kritisierbar und damit veränderbar macht. Als Themen emanzipatorischen Rollenspiels bieten sich an: Analyse von gesellschaftlichen Gruppen und Strukturen wie z.B. Schulklasse, Familie, Spielplatz, Arbeitsplatz und deren antizipatorische Veränderung im Spiel.

Spielanstoß

Anlaß für die Erarbeitung und Auswahl des folgenden Rollenspiels gaben eine Reihe von Interaktionssituationen ab, in denen sich eine Frontstellung der Spielgruppe gegen die Mitspielerin C. in zunehmendem Maße offenbarte. Die Spielgruppe beschimpfte C. angeberisch zu sein, zu lügen und aufzuschneiden mit Dingen, die sie gar nicht besäße; außerdem habe sie ständig dieselben Kleider an, stänke und sei so klein wie ein Zwerg. Das Schlimmste aber sei, daß ihr Vater im Gefängnis säße und sie in gar keiner richtigen

Wohnung lebe. Die Angegriffene reagierte darauf mit wachsender Aggressivität der Spielgruppe als auch ihren übrigen Klassenkameraden und Lehrern gegenüber und zog sich schließlich durch Schulschwänzen in die Isolation zurück.

4.2.3.1. Spielvorbereitung

Der übliche Weg der Erarbeitung eines Rollenspiels - genaue Konfliktdefinition, konkrete Handlungs- und Rollendefinition, Spielentfaltung und Darstellung verschiedener Lösungen mit Reflexion - geht von der emotionalen und kognitiven Fähigkeit des Spielpartners aus, Interaktionssituationen detailliert und klar analysieren zu können sowie von einer genauen Kenntnis der situativen und personellen Bedingungen.

Die skizzierte, dem folgenden Rollenspiel zugrundeliegende Interaktionssituation schien allerdings auf derartige Interaktionsstörungen der Partner hinzuweisen, daß eine Anregung zu ihrer Bewältigung sicher nicht über eine interaktionale Verständigung, Analyse und Definition von Konflikten allein zustande gekommen wäre. Vielmehr sollte die konfliktbesetzte Interaktion der Partner im Vollzug des spielerischen Handelns zum anschaulichen Modell ihrer Interaktionsstörungen auf non-verbaler und verbaler Kommunikationsebene werden. Aus diesem Grund setzt die folgende Erarbeitung eines Rollenspiels nicht bei einer rationalen Durchdringung und Organisation von Konflikten an, sondern bei den Ausdrucksmöglichkeiten non-verbaler (analoger) Kommunikation.

Erst nachdem die Spielpartner auf non-verbaler Ebene für eine Artikulation und Wahrnehmung ihrer Gefühle und Beziehungen zueinander sensibilisiert worden sind, soll darüber in verbaler (digitaler) Form kommuniziert werden, bzw. soll Sprache das analog Erarbeitete ausfüllen, konkretisieren, weiterentwickeln, benennen.

Durch diesen Spielausgang von Formen analoger Kommunikation gewinnt man zweierlei:

- einmal ermöglichen die Formen analoger Kommunikation (Mimik, Gestik, Bewegung), sich ungehemmter, offener und scheinbar ungestrafter ausdrücken zu können als man es z.B. im Streitgespräch in verbaler Form tun darf. Gefühle und Beziehungen der Partner treten dabei oft freier und unverstellter zutage;
- zum anderen lassen sich gerade bei analogen Ausdrucksübungen (z.B. bei 'Aggressionsübungen') das Ausmaß gegenseitiger Aggressivität unter Hinweis auf vereinbarte Spielregeln in Grenzen halten sowie die Empfindungen selbst in pantomimischer, rhythmischer, musikalischer Form sublimieren.

Im Gegensatz zur üblichen Rollenspielerarbeitung führt der folgende Weg in entgegengesetzter Richtung von der analogen zur digitalen Kommunikation, von der Bewegung zur Sprache. Die Thematik der ausgewählten Ausdrucksspiele ergibt sich aus der Aggressivität der Spielgruppe einer Mitspielerin gegenüber.

Vorübungen: Aggressionsspiele

"Tigerspiel": Paarweise liegen sich 2 Tiger in Lauerstellung gegenüber, starren sich an, konzentrieren sich auf das Gesicht des anderen; böser, wilder Ausdruck, der sich steigert, langsames aufeinander Zubewegen; sich pantomimisch angreifen (ohne berühren).

"Boxkampf": Ebenfalls pantomimisch, ohne berühren.

"Gruppenangriff auf einen Einzelnen": Ein Kind steht in der Mitte eines Kreises, die Angreifer darum. Sie besprechen untereinander verschiedene Angriffsarten: von hinten anschleichen, Steine werfen, dem Kind etwas fortnehmen, es bespucken.

4.2.3.2. Entwicklung einer Spielszene: "Peggys Mütze"

1. Spielentfaltung

pantomimisch:

"Pantomimische Angriffsszene": In der Mitte steht der Anzugreifende mit einer Handtrommel. Er ist gefangen, um ihn herum verschiedene Stühle als Versteckmöglichkeit für die Angreifer. Sie lauern dahinter. Der Anzugreifende beginnt die Trommel leise zu rühren, Zitterbewegungen, die Agreifer lauern und schleichen sich plötzlich blitzschnell an, springen zum nächsten Versteck, die Trommel drückt heftige Angstzustände des Anzugreifenden aus, sein Zittern verstärkt sich, die Angreifer setzten zum Angriff an, der Attackierte schlägt heftig die Trommel, weicht zurück, kommt vor, versucht sich zu wehren. Der Ausgang des Spiels bleibt den Spielern überlassen.

"Steine werfen" (pantomimisch): Steine suchen, ihr Gewicht abwägen, unbrauchbare Steine wegwerfen, gute sammeln, zum Wurf ausholen, Ausweichen des Attackierten vor dem Aufprall, Reaktion des Steinewerfers.

sprachlich:

Im Anschluß an die pantomimischen Angriffsspiele werden passende sprachliche Assoziationen zu den Bewegungen eingebracht: Beleidigungen, Schimpfwörter...

2. Handlungsentfaltung

Ohne auf den Fall C. direkt einzugehen, fordert der Spielleiter die Gruppe auf, sich eine Spielgeschichte auszudenken, mit einer ähnlichen Konfrontation einer Gruppe gegen einen Einzelnen. Eine sehr vage Spielhandlung wird entwickelt. Im Wechsel zwischen freier Improvisation und Reflexion des Gespielten entsteht in etwa folgende Handlung:

5 Schüler, Thomas, Hannes, Berni, Peter und Karin sind auf dem Schulhof und warten auf das Klingelzeichen zur zweiten Stunde. Die vier Jungen wollen Fangen spielen. Thomas zählt aus. Karin hat keine Lust mitzuspielen. Sie liest Mickey-Mouse-Hefte. Da kommen Peggy und Annemarie. Peggy trägt eine neue Mütze. Beim Anblick Peggys beginnen Thomas und die anderen Jungen sofort, Peggy aufzuziehen und zu beleidigen wegen ihrer neuen Mütze. Thomas reißt sie ihr vom Kopf und wirft sie den anderen zu. Annemarie und Karin stehen hilflos dabei und schauen zu.
Peggy wird aggressiv und schlägt auf einen der Jungen ein, tritt und beißt ihn. Da stürzen sich seine Freunde auf Peggy und versuchen, sie zu verprügeln und zu beleidigen. "Du bist genauso verkommen und frech wie dein Vater, der immer im Gefängnis sitzt. Und wie du immer aussiehst! Zu fressen kriegst du wohl auch nichts!" Verheult und blutend verläßt Peggy den Schulhof, obwohl sie eigentlich gleich Unterricht hätte.

3. Rollendefinition

Bei der Definition der Rollen versuchte der Spielleiter, die Charakterisierung der Rollen so zu beeinflussen, daß sich jeder Mitspieler mit einer der Rollen leicht identifizieren, aber nicht unbedingt in ihr wiedererkennen konnte. Auf diese Weise wurde eine psychodramatische Nebenwirkung des Rollenspiels auf das tatsächliche Verhalten der Kinder erwartet.

Den Rollenfiguren im Spiel werden Spielnamen gegeben und sie kurz charakterisiert:

Peggy:	zanksüchtig, unehrlich, unkameradschaftlich, angeberisch, zerstörerisch, körperlich schwach, Schulleistungen schwach.
Vater:	Hilfsarbeiter, oft im Gefängnis; Mutter geht arbeiten. 2 Geschwister.

Annemarie: schüchtern, langweilig, noch nicht lange in der Klasse, oft krank; spielt manchmal mit Peggy, weil sie keine Freundin hat; Schulleistungen ziemlich schwach.

Thomas: Klassenstar, körperlich stark, guter Schüler, kann alles besser als die Klassenkameraden, Vater: Fernfahrer, keine Geschwister.

Hannes: Freund von Thomas, bewundert ihn, hält meistens zu Thomas. Mittelmäßiger Schüler, Thomas läßt ihn für sich arbeiten.

Berni: Freund von Hannes, teilweise auch von Thomas, still, körperlich schwächer als die Freunde, mittelmäßiger Schüler, "Mitläufer".

Karin: uninteressiert an schulischen Dingen, mittelmäßige Schülerin, geht eigene Wege.

Peter: oft zu Streichen aufgelegt, lustig, ist mit allen befreundet und keinem, Peggy versteht er nicht.

4.2.3.3. Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien durch Rollenspiel

Während die Entwicklung des ersten, kompensatorisch gemeinten Rollenspiels "Ausländer auf dem Wochenmarkt" in eine Inszenierung und Darstellung der Spielszene mündete, wird Rollenspiel in emanzipatorischer Funktion neben der Darstellung "empathischen", flexiblen Rollenspiels vor allem auf eine Veränderung und Kritik bestehender oder einmal gefundener Lösungen ausgerichtet sein.

Dies impliziert einen ständigen dialektischen Prozeß zwischen Rollenspiel und Reflexion des Spiels, bei dem neueingebrachte Spiellösungen jeweils zum Gegenstand einer erneuten Reflexion des Gespielten und diese wiederum zur Basis weiterer Spielhandlungen werden.

Durch diese Dialektik zwischen Spiel und Reflexion des Spiels wird ein wechselseitiger Bedingungszusammenhang zwischen Verhalten (hier Spielverhalten) und der sozialen Reaktionen der Mitspieler auf ein Verhalten durchsichtig und kann als solcher überhaupt erst ins Bewußtsein treten. Die Relevanz "dialektischen Rollenspiels"+ mit Lernbehinderten ergibt sich aus dem Faktum, daß ihr abweichendes Verhalten auf eben diesen wechselseitigen Bedingungszusammenhang zurückzuführen ist.

In der auf die Darstellung der entwickelten Spielszene folgenden Reflexionsphase spitzte sich die Fragestellung auf das Problem zu: "Was könnte Peggy tun, damit die anderen Kinder sie akzeptieren?"

Die Lösungsvorschläge der Schüler wurden zuerst ungeordnet gesammelt:

- Peggy soll nicht mehr in die Schule gehen;
- Peggy soll Thomas verprügeln;
- Peggy könnte ihre Eltern oder ihren großen Bruder in die Schule schicken;

+ Dieser Begriff wird für die in dieser Phase vorgestellten Rollenspiele vorgeschlagen.

- Peggy könnte sich in der Schule verstecken oder den Kindern aus dem Weg gehen;
- Peggy könnte ihren Hund mitbringen;
- Peggy könnte den Rektor bitten, sie nach Hause zu fahren;
- Thomas könnte ins Heim gebracht werden.

1. Lösung: Rollenspiel "Peggys Vater hilft":
(Peggy und ihr Vater kommen zum Schulhof)

Vater: Diese Burschen, die Schweine! Die kriegen wir schon.
(Am Schulhof) Ach, da steht ja der Anführer von denen, der Thomas.

Thomas: Blöde Peggy

Vater: Warte, daß ich dir gleich nicht einen auf die Schnautze haue.

Thomas: Sie dürfen keine Kinder hauen, sonst kommen Sie wieder ins Gefängnis! Das sagen wir unserem Lehrer!

Vater: Wißt ihr, wo ich hingehe? Zur Fürsorge. Damit der Thomas ins Heim kommt.

Berni: Das können Sie ja gar nicht. Gehen Sie doch lieber mit ihrer Peggy zur Fürsorge. Wie die wieder aussieht!

Vater: Halt deine Schnautze! Und geh hier weg (will Thomas eine Ohrfeige geben).

Berni: So'n Mammakind, die Peggy! Muß immer ihre Eltern rufen. Kann sich selbst nicht wehren! Daß die sich nicht schämt, bei dem Vater!

Vater: (haut Berni eine Ohrfeige)

Berni: Das sage ich meinen Eltern.

Vater: Macht alle, daß ihr wegkommt!

Reflexion der 1. Lösung:

Spielleiter: War das eine gute Lösung, daß Peggy ihren Vater geholt hat?

C.: Ne, weil die Jungen sie ja doch hinterher wieder auslachen und verkloppen.

Spielleiter: Warum noch!

K.: Die Jungen, die haben ja gar keine Angst vor dem Vater, der darf die Kinder ja gar nicht schlagen!

J.: Die können den Vater ja anzeigen. Dann sitzt er wieder!

U.: Die Jungen sagen dann, du kannst dich ja gar nicht alleine wehren, du Würstchen!

Spielleiter: Wenn Peggy nun ihren großen Bruder holt, wäre das dann etwas anderes?

J.: Genau das gleiche.

Spielleiter: Warum?

J.: Thomas und Hannes würden dann auch sagen: Du bist ja ein Angsthase, du mit deinem Bruder!

U.: Oder man kann sehen, daß der Thomas ins Heim kommt.

Spielleiter: Das ist aber nicht so einfach, ein Kind ins Heim zu stecken. Die Heime sind überfüllt und nehmen nur die schlimmsten Fälle.

U.: Oder Peggy und Annemarie könnten zu den Eltern von Thomas gehen und da alles erzählen und sich beschweren.

J.: Oder der Rektor fährt hin!

Spielleiter: Gut, dann wollen wir das mal spielen (Rollenverteilung).

2. Lösung: Rollenspiel "Der Rektor bringt Thomas nach Hause"

Thomas und der Rektor kommen zu Thomas nach Hause.

Thomas: Sie kommen nicht in unsere Wohnung! Sie können sich ja ins Treppenhaus setzen! (Klingeling)

Mutter: Guten Tag. Was ist denn hier los, Thomas! Guten Tag Herr Rektor.

Rektor: Ihr Sohn hier hat die Peggy verprügelt. Sie wissen schon. Das Mädchen ist zwar ganz schön frech, aber das ging zu weit. So ein Flegel!

Thomas: Der Rektor, der lügt. Und wie dreckig der aussieht!

Mutter: Das ist doch der Gipfel. Wie sprichst du denn mit einem Rektor. Du gehst jetzt zur Strafe ins Bett.

Thomas: Das sag ich dem Papa! (Bääh)

J.: (Ich wär der Vater. Ich wär gerade nach Hause gekommen)

Mutter: Herr Rektor Sie sehen ja, was ich für Schwierigkeiten mit dem Kind habe. So'n schwieriges Kind!

Rektor: Dann tun Sie ihn doch mal 1 Jahr in ein Heim.

Mutter: Aber, mein Mann will das nicht. Ich schon. Aber da müssen ja beide Eltern dafür sein. Da kommt ja mein Mann!

Vater: Guten Abend!

Mutter: Willi, stell dir mal vor, der Herr Rektor hat unseren Thomas nach Hause gebracht, weil der Thomas diese Peggy verprügelt hat.

Rektor: Der stiftet die anderen immer an!

Thomas: Papa, der lügt! Der Rektor, der macht das!

Mutter: Wie sprichst du eigentlich von deinem Rektor!

Vater: 3 Tage Stubenarrest!

Thomas: Du hast Stubenarrest!

Vater: (fällt aus der Rolle) Du bis ja bekloppt! Du kannst ja gar nicht richtig spielen!

U.: (außerhalb der Rolle) Du mußt auch hören! Du bist doch das Kind!

Mutter: Also, wenn das so weitergeht, kommst du wirklich noch ins Heim, Thomas! Auf Wiedersehen Herr Rektor!

Reflexion der 2. Lösung (Korrektur der Rollenübernahme):

J.: Wir haben den Rektor auf dem Flur stehen lassen.

U.: Die Mutter hätte sagen müssen: Kommen Sie herein!

J.: Und C., die den Thomas gespielt hat, hat gar nicht zugehört, was die anderen gesagt haben. Sie hat immer dazwischen gebrüllt und nicht auf ihre Eltern gehört!

Spielleiter: Vielleicht gibt es solche Kinder, die sogar ihrem Rektor widersprechen.

U.: Ja, ja, die gibt es!

Spielleiter: Vielleicht haben die meisten Kinder wirklich etwas mehr Angst vor dem Rektor.

J.: Die Eltern von Thomas, die müßten ihn richtig verprügeln, wenn der so frech ist. Mit 'nem Riemen.

C.: He? Wie?

J.: Ja, mit 'nem Riemen. Da kriegen wir sie zu Hause auch immer mit.

U.: (empört) Ach, mit der Prügel! Prügel hilft da auch nichts! Prügel hilft gar nichts! Die soll'n den Thomas lieber ins Heim tun. Das sagt meine Mutter auch immer!

C.: Ne, dann spielen wir lieber, daß der Thomas nicht ganz so frech zu dem Rektor ist. Wie in Wirklichkeit!

2. veränderte Lösung: "Thomas will sich entschuldigen"

(Thomas und der Rektor fahren zu Thomas' Mutter. Treppensteigen, Dingdong!)

Mutter: Ach, was ist das denn! Sie mit dem Thomas! Kommen Sie bitte herein!

Rektor: Der Thomas ärgert immer diese Peggy. Sie wissen ja, die ist ja etwas schwierig. Aber Thomas ist immer der Anstifter!

Mutter: Sag mal Thomas, was soll das heißen?

Thomas: Die Peggy, die stinkt immer so mit ihren alten Sachen und ist so frech. Und heute, da hatte sie eine neue Mütze. Das macht so'n Spaß, die zu ärgern. Die Peggy mag sowieso keiner leiden. Die Lehrer auch nicht.

Rektor: Na, na!

Mutter: Ich hab dir das schon oft genug gesagt. Du sollst dich mit diesem Mädchen nicht abgeben. Meinst du, ich will die Familie von der hier haben! Diese Rabauken!

Thomas: Also gut. Dann will ich mich entschuldigen. Beim Rektor und bei der Peggy auch!

Rektor: Dann mußt du mal versuchen, die Peggy links liegen zu lassen! Die ist doch nichts für dich!

Thomas: Gut, ich entschuldige mich und dann faß ich sie nicht mehr an!

(Am nächsten Morgen. Auf dem Schulhof. C. spielt die Rolle von Peggy)

Thomas: Tag, Peggy. Ich will mich bei dir entschuldigen.

Peggy: Du Blöder! Das glaub ich nicht. Erst zankst du dich mit mir. Und dann willst du dich wieder vertragen. Das glaub ich nicht!

Thomas: (haut ihr wirklich eine Ohrfeige!)

Peggy: (weint wirklich) Ja, so ist das immer!

Berni: (spielt) Mensch, hau ab, Thomas!

Thomas: (spielt wieder seine Rolle) Ich will mich wirklich vertragen. (Reicht ihr die Hand)

Peggy: Gerade hast du mich schon wieder gehauen.

Thomas: Ja, weil du mir nicht glauben willst!

Peggy: Ich glaub das auch nur, wenn ihr mir das alle versprecht. Wehe, ihr haut mich!

Berni: Ja, komm, wir spielen zusammen!

Reflexion der 2. veränderten Lösung:

U.: Eigentlich mag die Peggy überhaupt keiner, leider!

J.: Wieso, die Kinder haben sich doch hinterher alle bei ihr entschuldigt.

M.: Ja, aber nur, weil es ihnen dann etwas leid tut, daß der Thomas sie so verprügelt hat.

U.: Die haben sie doch alle verhauen und ausgeschimpft.

M.: Weil die auch gar nicht zu den anderen Kindern paßt. Die sind nicht so faul und frech in der Schule.

U.: Die Peggy hat aber ganz schöne Angst vor den anderen!

Spielleiter: Glaubt ihr, daß die gute Absicht von Thomas und den anderen Kindern, lieber zu Peggy zu sein, länger anhält?

M.: Ne, die Peggy glaubt das nicht, daß der Thomas und die anderen gut zu ihr sind. Die geht auch nicht gerne in die Schule, aber die muß ja gehen.

U.: Aber die hat solche Angst vor den anderen Kindern. Darum geht sie vielleicht nicht mehr in die Schule!

J.: O, ja, das können wir spielen!

3. Lösung: Rollenspiel "Peggy schwänzt die Schule"

Thomas: Scheiß, Rechnen!

Berni: Ich habe auch keine Lust zu rechnen.

Lehrerin: Wo ist eigentlich die Peggy?

Thomas: Die schwänzt mal wieder! (Schadenfroh lachend)

Lehrerin: Wenn das so weitergeht mit der Peggy, dann muß sie wohl wieder sitzenbleiben. Die schwänzt ja nur noch! Und bei den Zensuren!

Hannes: Die soll ruhig sitzenbleiben. Dann ist sie wenigstens nicht mehr in unserer Klasse!

Berni: Die hat vielleicht einen Vater! Neulich wollte der uns verhauen! Mir hat er eine Ohrfeige gegeben.

Lehrerin: Wieso denn das?

Berni: Weil ich gesagt habe, er käme aus dem Gefängnis. Und die Peggy würde so aus den Klamotten stinken!

Thomas: Das haben Sie selber mal gesagt, daß die Peggy sich auch mal was Anderes anziehen könnte!

Lehrerin: Tja, aber das mit dem Gefängnis, wißt ihr nicht von mir!

Hannes: Sie mögen die Peggy ja auch nicht leiden.

Lehrerin: Warum denn nicht? Sie macht eben manchmal etwas Ärger! Bei soviel Kindern werd ich eben mal nervös!

Reflexion der 3. Lösung

J.: Jetzt schwänzt die Peggy. Aber das hilft gar nichts.

J.: Die wird immer schlechter in der Schule. Und alle sagen, daß sie faul ist.

Spielleiter: Dann müssen wir uns wohl eine andere Lösung für Peggy einfallen lassen. Was könnte Peggy denn noch tun? Damit die Klassenkameraden sie mögen?

U.: Gar nix!

H.: (lachend) Wenn die Peggy Geld hätte, dann hörten wir auf mit dem Ärgern!

Spielleiter: Ah, so. Ihr meint, daß Peggy sich die Freundschaft der anderen erkaufen könnte.

U.: Peggy ist aber arm, die hat ja gar kein Geld.

Spielleiter: Wie könnte sie denn an Geld kommen?

J.: Sie könnte ja was sparen.

Spielleiter: Wenn sie aber so wenig bekommt, daß es Monate dauert, bis sie ein paar Mark gespart hat!

H.: Ja, die kriegt ja kein Geld!

Spielleiter: Und was könnten sich die Kinder denn von ihr wünschen?

J.: Tafel Schokolade, Eis, einen Malkasten.

H.: Aber, wenn die alles aufgegessen haben, geht es wieder los.

U.: Ja, Fräulein, Dann geht es wieder los!

Spielleiter: Ich glaube auch, das nützt nichts.

K.: Oder sie könnte die Jungen mal einladen zum Kaffee.

J.: Oder Pommes-Frites kaufen.

Spielleiter: Aber wenn ihr jemanden einladen wollt, dann kostet das doch auch Geld.

J.: Genau!

H.: Die hat doch zu Hause Spielsachen, die kann sie mitbringen!

U.: Aber die hat doch nicht viel.

Spielleiter: Was könnte Peggy denn sonst tun?

J.: An der Sparkasse. Was klauen!

H.: Das ist schlecht!

U.: Oder betteln gehen.

J.: Oder sie könnte den Leuten helfen.

H.: Ja, einer alten Oma Abfall runterbringen und einkaufen gehen.

U.: Oder auf dem Markt helfen.

Spielleiter: Richtig, da könnte sie sich Geld verdienen.

H.: Meine Schwester kriegt immer 5 DM auf dem Markt.

J.: Oder Schrott suchen.

Spielleiter: Gut, wir können das spielen. Peggy arbeitet. Wo soll sie arbeiten?

Kinder: Auf dem Markt.

(Rollenverteilung, kurze Szenenbesprechung)

4. Lösung: Rollenspiel "Peggy arbeitet auf dem Markt"

Marktfrau: (zu Peggy) Du könntest ja schon mal die Kisten stapeln und die Äpfel vom Wagen holen!

Peggy: Was krieg ich denn überhaupt dafür?

Marktfrau: Du sprichst sofort vom Geld. 5 DM kriegst du!

Peggy: Ja, Sie müssen mir das aber erst erklären. Ich bin doch neu!

Marktfrau: Dann komm mal her! Also, du mußt die Kisten erst mal zusammensuchen und dann hier schön aufstapeln. So! Dafür kriegst du 1 DM.

Peggy: Oh, ist das schwer!

Marktfrau: Ich hab dir ja gesagt, für kleine Mädchen ist das viel zu schwer. Komm her! Hierhin! Apfelsinen dahin!

Thomas: (kommt) Sieh mal an, die Peggy!

Marktfrau: Was willst du denn hier? Laß das Mädchen arbeiten. Mach, daß du wegkommst!

Thomas: In die Schule kommst du nicht, aber hier arbeiten, das kannst du!

Marktfrau: Halt die Klappe!

Berni: Guck mal, Thomas. Jetzt wissen wir ja, wo Peggy immer ist!

Marktfrau: Das geht dich gar nichts an! Verstehst du!

Berni: Die darf das gar nicht.

Peggy: Du bist ja nur neidisch, weil du keine Arbeit hast!

Thomas: Die ist schulpflichtig. Wissen Sie das nicht?

Marktfrau: Wer bist du eigentlich?

Thomas: Ich bin bei der in der Klasse! Das wird gemeldet, daß die hier arbeitet und die Schule schwänzt!

Marktfrau: (zu Peggy) Also, da hast Du Deine 5 DM! Dann geh lieber!

Peggy: (zu Thomas und Berni) Ich geh Euch jetzt was kaufen!

Thomas: Ja, wenn Du uns was kaufen willst, dann kannst Du ruhig für uns arbeiten.

Berni: Klasse! Die arbeitet, und wir kriegen was dafür!

Thomas: Die ist eben doof!

Peggy: Aber nicht so was Teures!

Berni: Wieviel haste denn?

Peggy: 5 DM

Thomas: Mensch, mehr nicht?

Berni: Ich hab viel mehr in meiner Spardose!

Thomas: Gut, ich möchte gerne Pommes-Frites mit Mayonnaise!

Berni: Und ich 'ne Wurst!

Peggy: (zum Verkäufer) Einmal Pommes-Frites mit Mayonnaise und eine Wurst.

Thomas: Hhmm, lecker!

Berni: (zu Peggy) Möchtest Du nicht auch was essen?

Peggy: Ne, ich habe keinen Hunger.

Thomas: Die arme Peggy! Uns gibt sie was, und sie kann nicht mitessen. (Höhnisch) Du bist aber lieb.

Berni: Gehste für uns jetzt immer arbeiten? Kannste ruhig!

Thomas: (zu Berni) Komm, wir gehen! Mach so weiter, Peggy! Du brauchst nicht mehr in die Schule zu kommen!

Reflexion der 4. Lösung:

Spielleiter: Wie haben die Jungen nun darauf reagiert, daß Peggy für sie arbeitet?

U.: Die sind scheinheilig. Die haben gesagt: Jetzt kannste immer für uns arbeiten und brauchst gar nicht in die Schule zu kommen.

H.: Die wollen immer nur was haben!

Sp.: Und warum arbeitet Peggy dann?

K.: Die will den Jungen was kaufen, damit die lieber zu Peggy sind.

J.: Aber das nützt nichts.

U.: Die haben nur so getan, daß sie netter wären. Die waren scheinheilig.

K.: Und wenn die Peggy wieder in der Schule wäre, dann würden die Jungen nichts verraten.

Sp.: Gut, spielen wir das mal!

K.: Ich bin der Thomas.

J.: Ich der Berni.

U.: Ich der Hannes.

H.: Der Peter wär heute nicht in der Schule.

U.: Wir Freunde säßen alle drei zusammen.

4. Lösung. Erweiterungsszene: "Peggy ist wieder in der Schule"

(Es war ein Diktat geschrieben worden. Die korrigierten Hefte wurden an die Kinder wieder ausgeteilt.)

Lehrerin: (liest Zensuren vor) Thomas 2, Karin 3, Hannes 3, Berni 2, Peggy 6! Tja Peggy, das war ja zu erwarten!

Thomas: (zu Peggy) Schulschwänzer!

Berni: (zu Tomas) Du bist gemein!

Lehrerin: Was hast du gesagt, Berni?

Berni: Ich hab gesagt, daß der Thomas gemein ist!

Lehrerin: Wieso? Daß die Peggy ständig die Schule schwänzt, ist doch wahr! Kein Wunder, daß sie dann nur noch schlechte Noten hat.

Berni: Trotzdem!

Lehrerin: Was meinst du?

Berni: Der Thomas, der weiß schon alles!

Lehrerin: Was weiß der Thomas?

Berni: Warum die Peggy solange nicht in die Schule gekommen ist.

Lehrerin: So? Warum denn?

Hannes: Weil wir sie immer so geärgert haben, daß sie Angst vor uns hatte.

Thomas: Die hat aber auch Prügel verdient!

Hannes: Ja, aber oft sind wir auch angefangen, wenn sie gar nichts getan hat.

Berni: (zu Thomas) Neulich, da hast du sie ganz schön zusammengeschlagen, daß sie nicht mehr in die Schule gekommen ist.

Lehrerin: Peggy, wo warst du die ganze Zeit? Warst du zu Hause?

Peggy: (verlegen) Hhm!

Berni: (zu Peggy) Sag's ruhig!

Peggy: Ich hab gearbeitet.

Lehrerin: So! Warum denn?

Peggy: Ich wollte den Jungen was kaufen, damit sie netter zu mir sind.

Hannes: Das stimmt, Fräulein!

Lehrerin: Ich kann das nicht glauben. Wo hast du denn gearbeitet?

Berni: Auf dem Markt, Fräulein. Gestern hat sie Thomas und mir was gekauft!

Thomas: Du Blödhammel!

Berni: Du bist noch viel blöder!

Lehrerin: Soll ich das glauben, Peggy?

Peggy: (kleinlaut) Ja, das stimmt!

Lehrerin: Dann hast du also deswegen geschwänzt! Dabei stehst du doch sowieso so schlecht in der Schule!

Hannes: Ja, nur wegen uns!

Lehrerin: Das geht zu weit, Thomas! Das finde ich feige von euch.

Thomas: Sie sind ja selbst feige zu Peggy!

Lehrerin: Was soll das heißen? Ich werde mich mal mit der Peggy darüber unterhalten!

Reflexion der erweiterten 4. Lösung:

K.: Ich finde das gut, daß Berni und Hannes jetzt netter zur Peggy sind.

U.: Die hat doch sogar gearbeitet für die.

J.: Das tut denen jetzt leid, daß sie so frech waren zur Peggy. Und jetzt hat sie auch noch so schlechte Noten!

Sp.: Tut es dem Thomas denn auch leid?

K.: Ne, überhaupt nicht. Der ist schadenfroh!

Sp.: Und die Lehrerin? Hilft sie der Peggy?

U.: Vielleicht tut ihr das auch leid, daß die Peggy die Schule geschwänzt hat aus Angst.

Sp.: Könnte das sein, daß Peggy auch Angst vor der Lehrerin hat?

J.: Ich glaube ja.

K.: Ja, Fräulein, bestimmt. Die war ja immer so streng zu der Peggy und mochte sie nicht leiden!

U.: Vielleicht wird die jetzt netter!

Sp.: Dann überlegen wir mal, wie es weitergehen könnte. Was passiert wohl nach der Schule auf dem Schulhof?

U.: Die 2 Jungen würden sich entschuldigen. Thomas aber nicht.

5. Lösung: Rollenspiel "Thomas darf nicht mitspielen"

(Hannes, Berni, Peter und Peggy zählen aus : Ene, mene, miste..., Thomas kommt dazu.)

Thomas: Ich spiel mit!

Peter: Hau ab! Mit dir spielen wir nicht mehr!

Hannes: Die Peggy hat dir alles gegeben, Pommes-Frites und alles. Und du bist so frech zu der.

Thomas: Halt die Klappe! Mensch! Die Bekloppte!

Berni: Weißt du, Thomas. Die haben recht. Ich bin ja dein Freund, aber wenn du so gemein bist ... !

Thomas: Ihr spinnt ja alle! (Geht auf Berni los)

Hannes: (zu Thomas) Also, ich spiel nicht mehr mit dir!

Berni: Laß mich los!

Thomas: Ich hau euch allen Drei die Fresse voll! Ihr Säue!

Peter: Laßt den Schreihals! Wir spielen weiter!

Reflexion der 5. Lösung:

U.: Thomas ist rachsüchtig und gemein.

K.: Wenn der Thomas immer alles haben will und nichts abgibt, dann spielen die anderen nicht mehr mit ihm.

J.: Die sagen, wir spielen jetzt nicht mehr mit dir. Wir halten jetzt zur Peggy!

Spielleiter: Warum haben die Kinder bisher denn immer auf Thomas gehört?

H.: Weil er stärker ist als die anderen und weil er uns helfen kann, wenn uns einer schlägt.

Sp.: Gibt es noch einen Grund?

K.: Der Thomas, der war auch ganz gut in der Schule, und die anderen konnten bei ihm abgucken!

J.: Und dann hatte er auch noch mehr Geld als die anderen Kinder. Und konnte was angeben.

Sp.: Nun hat sich aber in unserer letzten Lösung etwas verändert.

K.: Jetzt halten die Kinder nicht mehr zu Thomas.

Sp.: Wie kommt das?

K.: Die Kinder haben was gemerkt!

U.: Der Lehrer hat die Peggy ausgeschimpft, daß sie die Schule geschwänzt hat und schlechte Zensuren hat. Dabei haben Hannes und Berni gemerkt: Ach, wir waren das doch Schuld. Das tut uns jetzt aber leid. Da müssen wir uns entschuldigen.

Sp.: Das glaube ich auch. So war es! Zu wem haben die Jungen denn bei der letzten Lösung gehalten?

J.: Nachher zur Peggy.

Sp.: Das finde ich interessant! Ist denn die Peggy jetzt immer noch so frech wie vorher?

K.: Wie soll ich das sagen? Wenn ich ja jetzt neue Freunde habe, dann habe ich ja Hilfe.

Sp.: Ja. Dann ist die Peggy also vielleicht so frech gewesen, weil sie keine Freunde hatte?

J.: Wenn die Peggy alleine ist, dann ist sie schwach und muß sich immer alleine wehren. Aber wenn die anderen zu ihr halten, dann nicht mehr. Dann sind sie richtige Freunde.

Sp.: Wenn alle zur Peggy halten und sie nicht mehr ausgelacht und beleidigt wird, dann wäre Peggy sicher auch nicht mehr so frech wie vorher. Glaubt ihr nicht auch?

K.: Ja, bestimmt!

U.: Eigentlich kann sie ja auch gar nichts dafür, wenn ihr Vater im Gefängnis war.

H.: Aber wenn sie immer so schmutzige Sachen anhat!

J.: Wenn ihre Mutter die doch nicht wäscht!

H.: Dann soll die Peggy sich neue Sachen kaufen!

J.: Du bist blöd! Die haben doch kein Geld!

Sp.: Ist das denn so schlimm, wenn man nicht immer ganz saubere Kleider trägt?

U.: Eigentlich nicht, Fräulein. Aber die Kinder könnten das der Peggy ja mal so sagen. Vielleicht wäscht die sich die Sachen dann selber.

H.: Das tu ich auch manchmal, Socken und Hemd!

Sp.: Prima! Ihr seid ja auch wirklich alt genug dazu! - Nun habt ihr aber bei der letzten Lösung alle zusammengehalten, gegen den Thomas! Was ist dann mit dem Thomas?

K.: Der ist dann schwach!

U.: Ja, alle gegen einen. Das ist feige!

Sp.: Warum sind denn auf einmal alle gegen Thomas?

J.: Weil der so frech und gemein war und die Peggy für sich arbeiten läßt und sich nicht entschuldigt hat.

Sp.: Waren die Kinder denn vorher nicht auch schon einmal feige gewesen?

K.: Ja, mit der Mütze. Da hatte die Peggy gar nichts getan und wir haben sie geärgert.

K.: Ah, wir haben da angegeben, wir! Nicht die Peggy!

Sp.: Wer war da also feige?

U.: Thomas!

U.: Und Berni und Hannes und Peter.

Sp.: Und Karin? Und Annemarie?

K.: Die auch. Die haben ja nur zugeguckt und Peggy nicht geholfen!

Sp.: Also waren bei der ersten Geschichte doch alle gegen Peggy gewesen. War das feige?

U.: Ja, weil die Peggy sich gegen alle ja nicht wehren kann.

J.: Und die hatte ja nichts getan. Nur so'n bißchen angegeben mit der neuen Mütze.

Sp.: Aber bei der letzten Lösung waren doch plötzlich alle gegen Thomas.

K.: Weil der so gemein zu der Peggy gewesen war. Und Berni und Hannes schämten sich, weil sie so ungerecht zur Peggy waren. Und der Thomas war alleine und durfte nicht mitspielen.

K.: Hören wir auf zu reden!

K.: Spielen wir weiter!

Sp.: Gut!

K.: Wir können ja spielen, Peggy hat Geburtstag und Thomas ist nicht eingeladen.

U.: Ah, ich weiß es! Da wär' so'n tiefes Fenster, wo man reingucken kann. Da wär der Thomas beleidigt und hätte nur reingeguckt.

Sp.: Gut! Was spielen wir auf dem Geburtstag?

6. Lösung: Rollenspiel "Peggys Geburtstag"

(In Peggys Wohnung. Peggys Mutter hat einen Kuchen gebacken.)

Mutter: Jetzt müssen sie aber kommen! Du mußt den Kuchen aber richtig auf den Tisch stellen.

Peggy: Das wär der Kuchen.

Mutter: Wann kommen die denn?

Peggy: Um 4 Uhr.

Mutter: So 4 Uhr haben wir!

Berni und Hannes kommen: Dingdong!

Mutter: Guten Tag! Wie heißt du denn?

Berni: Ich bin Berni!

Hannes: Ich bin Hannes!

Mutter: Setzt euch hin.

Berni: Wo ist denn das Geburtstagskind?

Mutter: Peggy, Besuch schon!

Berni: Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, Peggy. Ich hab dir auch was mitgebracht.

Hannes: Ich auch.

Peggy: Danke. Setzt euch doch.

Berni: Ist das aber ein schöner Geburtstagstisch. Mit Kerzen!

Annemarie: Guten Tag, Peggy! Das hab ich dir mitgebracht.

Peggy: Danke!

Annemarie: Hhm! Die Torte sieht aber lecker aus! Was hast du denn sonst noch gekriegt.

Peggy: 'Ne Jacke und die Torte.

Berni: Ich war noch nie auf Peggys Geburtstag.

Hannes: Weil wir ja mit der Peggy nie gespielt haben.

Karin: Das seid ihr ja selbst Schuld!

Annemarie: Sei bloß still, Karin. Du hast früher die Peggy auch nie mitspielen lassen.

Berni: Das stimmt. Nur die Annemarie hat manchmal zur Peggy gehalten.

Mutter: Dann woll'n wir jetzt mal Kaffee trinken und die Torte essen. Schön, daß ihr alle gekommen seid!

Peggy: Guten Appetit!

(Thomas erscheint und schaut zum Fenster herein !)

Hannes: Da, der Thomas! Der Doofe!

Berni: Mensch, schämst du dich denn nicht. Daß du das wagst, noch hierhin zu kommen.

Thomas: Ich kann doch wohl mal gucken kommen!

Berni: Hau ab! Du bist nicht unser Freund!

Thomas: Das werden wir ja sehen! Wenn ihr draußen seid, könnt ihr was erleben!

Mutter: Wißt ihr, Kinder. So finde ich das nicht richtig. Jetzt sind alle gegen den Thomas. Warum soll er denn nicht hereinkommen?

Hannes: Der ist zu frech!

Annemarie: Jetzt sagen alle, der Thomas darf nicht mitspielen. Der ist so frech. Gleich kriegt er bestimmt einen Wutanfall.

Peggy: (nachdenklich) Genau wie ich früher. Da durfte ich ja auch nie mitspielen!

Berni: Der haut hier alles kaputt vor Wut, wenn der hier drin wär!

Thomas: Dich hau ich gleich kaputt. Warte!

Mutter: So geht das nicht, Kinder. Entweder der Thomas darf mitspielen oder ich muß das Fenster zumachen.

Berni: Das nützt nichts. Dann haut er es kaputt!

Peggy: (geht vorsichtig zum Fenster) Du, Thomas, wenn wir dich mitspielen lassen, bist du dann immer noch so frech?

Thomas: Hhm?

Mutter: Du möchtest aber doch gerne mitspielen?

Thomas: Tja! Kann sein! Die anderen wollen das aber gar nicht!

Peggy: Aber vielleicht haben sie nur Angst, daß du sie verprügelst!

Hannes: Genau!

Thomas: Keine Angst! Das nicht!

Mutter: Also, dann komm herein, Thomas!

Reflexion der 6. Lösung:

K.: Jetzt spielt der Thomas wieder mit!

K.: Ob das wohl gut geht?

Sp.: Meint ihr, es kommt wieder zum Streit?

K.: Wenn der Thomas nicht anfängt, dann nicht! Die Peggy, die ist ja jetzt so nett.

Sp.: Hättet ihr es gut gefunden, wenn Thomas draußen geblieben wäre?

K.: Ne, weil es dann hinterher wieder Ärger gegeben hätte.

U.: Ich fände das auch nicht gut. Dann wären doch alle wieder gegen Einen gewesen!

K.: Genau! So wie gegen die Peggy!

U.: Ne, das ist nichts, Fräulein!

Sp.: Aber glaubt ihr denn, daß der Friede noch lange anhält?

K.: Vielleicht nicht!

Sp.: Aber dann finden wir sicher wieder eine neue Lösung, oder?

4.2.3.4. Reflexion der verschiedenen Konfliktlösungen

Im Anschluß an die Erarbeitung verschiedener Konfliktlösungsstrategien wurden die Lösungen der Kinder insgesamt zur Diskussion gestellt. Es galt zu klären, welche der Lösungen aus welchem Grund für besser gehalten wurde.

Die Fragen lauten etwa:

- Für wen entscheidet sich die Person X oder die Gruppe X bei der Lösung 1, 2, 3 ...?
- Warum entscheidet sie sich so?
- Entscheidet sie sich frei oder zwingt sie jemand dazu?
- Könnte sie sich auch anders entscheiden?
- Welche Lösung gefällt euch am besten? Warum? (314)

Die Auswertung der gemeinsamen Reflexion läßt sich folgendermaßen strukturieren: (Vgl. Reflexionen der Lösungen 1-6)

1. Mächtige Personen (Autoritäten) sollen den Konflikt lösen.
   (1. Lösung: Peggys Vater hilft; 2. Lösung: Der Rektor bringt Thomas nach Hause)
2. Der Konflikt wird nicht ehrlich gelöst, sondern die Versöhnung nur vorgetäuscht. (Der typische Fall der Digitalisierung eines Beziehungskonfliktes.)
   (2. erweiterte Lösung: Thomas will sich entschuldigen)
3. Der Konflikt wird durch Ausweichen gelöst.
   (3. Lösung: Peggy schwänzt die Schule)
4. Der Konflikt wird durch Unterordnung des Schwächeren unter den Stärkeren gelöst.
   (4. Lösung: Peggy arbeitet auf dem Markt)
5. Der Konflikt wird durch Aussprache offengedeckt.
   (4. erweiterte Lösung: Peggy ist wieder in der Schule)

6. Konfliktlösung durch Solidarisierung und Konsensus
   (5. Lösung: Thomas darf nicht mitspielen.
   6. Lösung: Peggys Geburtstag.)

Nachdem die Konfliktlösungen durch intensive Spiel- und Reflexionsphasen allmählich entwickelt worden waren, erschien den Kindern schließlich die letzte Konfliktlösung als die beste. (Vgl. Reflexion der Lösung 5)
Sie hatten erkannt,

- daß sie als Gruppe in der Lage waren, selbständig ein Problem zu lösen und dazu nicht unbedingt Hilfe von Erwachsenen benötigen (1.u.2. Lösung),
- daß man ein Problem nicht allein durch Versprechungen lösen kann, sondern sie auch ernst nehmen muß (2. erweiterte Lösung),
- daß es nichts nützt, einem Problem nur auszuweichen (3. Lösung),
- daß man ein Problem nicht beseitigt, indem man immer das tut, was Stärkere wollen (4. Lösung),
- daß es gut ist, einen Konflikt offen auszusprechen (4. erweiterte Lösung),
- daß man durch Solidarisierung und Konsensus Konflikte in der Regel am ehesten beseitigen kann. (5. und 6. Lösung)

4.3. Rollenspielschema

Das folgende Rollenspielschema gibt einen integrierenden Überblick über die im 3. und 4. Kapitel dieser Arbeit dargestellte Spieltheorie und -praxis. Es versucht, die Beziehungen zwischen den einzelnen, bisher mehr oder weniger nacheinander aufgezeigten spieltheoretischen und -praktischen Aspekten in übersichtlicher Form zu veranschaulichen.

Sein Aufbau orientiert sich an dem im 4. Kapitel erarbeiteten Spielphasenmodell:

1. Phase des gebundenen Spiels

   Lockerungs-, Ausdrucks-, Konzentrations-, Sensibilisierungs- und Kooperationsspiele

2. Phase der Erkundung und Organisation (Kompensation)

   Information - Spielvorbereitung - Konfliktdefinition - Entwicklung einer Spielszene - Spielentfaltung - Darstellen der Spielszene - Reflexion der Szene und des Spielens - Spielfest

3. Phase der Konfliktbewältigung (Emanzipation)

   Spielvorbereitung - Entwicklung einer Spielszene (hier: aus der Bewegung) - Rollen- und Handlungsdefinition - Improvisation - Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien - Rollenspiel und Reflexion ("dialektisches Rollenspiel") - Reflexion der verschiedenen Konfliktlösungen.

Den in den einzelnen Spielphasen durchgeführten Spielen werden nun

- die jeweils zu erwerbenden Grundqualifikationen,
- die dafür ausgewählten Spiel- und Arbeitsformen,
- Spiel- und Arbeitsthemen,

- die zu beachtenden Spiel- und Arbeitsprinzipien,
- die zu verfolgenden Spiel- und Arbeitsziele

  sowie
- das erwünschte Spielleiterverhalten von Stufe zu Stufe zugeordnet.

erwartende Fundqualifikation	Spielphase	Spiel- und Arbeitsform	Spiel- und Arbeitsthema	Spiel- und Arbeitsprinzip	Spiel- und Arbeitsziel	erwünschtes Spielleiterverhalten
	Phase des gebundenen Spiels	Lockerungsspiele	Freies Bewegen im Raum mit Improvisationen	Dosierte Diskrepanzerlebnisse	Aufbruch starrer Interaktionsmuster	Schaffung einer angstfreien Spielatmosphäre
		Ausdrucksspiele, Konzentrationsspiele	Verschiedene Dinge, Charaktere, Personen pantomimisch darstellen; Berufe raten (Sprachentfaltung)	Bedürfnisartikulation; Freiheit u. Selbstbestimmung; Rollenwechsel;	Eingrenzung zielloser Spielaktivität;	Beobachtung und Diagnose; Animation;
rweiterung es Rollenepertoires						
on-verbale . verbale ommunikationsfähigkeit		Sensibilisierungsspiele	Partnerübung: "Blindenführung"	Rollenumkehr	Eigen- und Fremdwahrnehmung	Beobachten und Diagnose; Schaffung einer angstfreien Atmosphäre;
mpathie; elbständige estimmung von egeln;		Kooperationsspiele	"Klangexperiment"	Bedürfnisartikulation, Freiheit, Selbstbestimmung;	Zwang zur Orientierung der eigenen Interpretation an der des Partners; Entwicklung von Handlungsstrategien;	Identifikationsmodell; Animation;

Zu erwartende Grundqualifikation	Spielphase	Spiel- und Arbeitsform	Spiel- und Arbeitsthema	Spiel- und Arbeitsprinzip	Spiel- und Arbeitsziel	erwünschtes Spielleiterverhalten
Erweiterung des Rollenreperoires	Phase der Erkundung und Organisation (Kompensation)	Informationen sammeln	"Wölfelgeschichten"; eigene Erzählungen der Kinder; Stegreifspiele; Filme;	Dosierte Diskrepanzerlebnisse; Freiheit und Selbstbestimmung; Bedürfnisartikulation	Sensibilisierung für Probleme anderer wie seiner selbst; Milderung von Lerndefiziten;	Identifikationsmodell; Animation;
		Spielvorbereitung; Konfliktdefinition;	Rollenspiel "Ausländer": Erzählung "Laura und Maria"; Kemai erzählt aus der Türkei; Interviews mit Ausländern	Dosierte Diskrepanzerlebnisse; Freiheit und Selbstbestimmung;	Zufluß neuer Informationen	
alance wischen ollenidentifikation und ollendistanz; mbiguitätsoleranz; mpathie	Phase der Erkundung und Organisation (Kompensation)	Entwicklung einer Spielszene: Konkrete Handlungs- und Rollendefinition, die auf vorhandenen Erfahrungen u. eingeholte Informationen aufbauen;	Rollenspiel "Ausländer": Rollenspiel: "Ausländer auf dem Wochenmarkt"	Rollenwechsel, Rollenumkehr; Bedürfnisartikulation; Freiheit und Selbstbestimmung;	Vermittlung eines Rollenrepertoires; Rollenflexibilität; selbständige Spielregulation durch eigene Spielregeln und Rollen;	
erbale und on-verbale ommunikationshigkeit		Spielentfaltung: bildnerisch, sprachlich pantomimisch;	Bildnerisches Gestalten: Bau von Kulissen u. Requisiten; Sprachentfaltung "Obstratespiel" Sprechübungen "Laut-Leise"; Pantomime: "Gangarten",Obstessen	Freiheit und Selbstbestimmung	Entfaltung verschiedener Kommunikationsmittel; Ästhetische Transformation von Inhalten; Ästhetische Sensibilität;	Animation

erwartende ndqualifi- ion	Spiel- phase	Spiel- und Arbeitsform	Spiel- und Arbeitsthema	Spiel- und Arbeitsprinzip	Spiel- und Arbeitsziel	erwünschtes Spielleiter- verhalten
lendistanz, iguitäts- eranz, athie; entierung Verhal- s an genen ppen- men;		Darstellen der Szene: textgebundene Form; improvisierte Form;	Rollenspiel "Ausländer auf dem Wochenmarkt"	Rollenwechsel, Rollenumkehr;	Fähigkeit Rollen zu spielen in der Balance zwischen Rollenübernahme und Rollenentwurf; aktive Mitgestaltung bei einem Rollenspiel unter Einhaltung von Zielen, Regeln und Normen;	Identifikationsmodell
		Reflexion der Spielszene und des Spielens	"Ausländer auf dem Wochenmarkt"	Freie Artikulation von Gefühlen, Wünschen, Beobachtungen;	Reflexibität, Selbstkritik, Kontrolle	Identifikationsmodell
tions- lidarität		Spielfest mit Kindern und Erwachsenen	gemeinsame Interaktionsspiele; Partnerinterviews; Film- u. Rollenspielvorführungen; Diskussion; Kooperationsspiele;	Dosierte Diskrepanzerlebnisse;	Erfahrungstransfer; Realitätsbezug; Aufbruch starrer Interaktionsmuster des Verhaltens; Abbau von Hemmungen; sich 'zwanglos' kennenlernen;	Animation; Schaffung einer angstfreien Spielatmosphäre;

n erwartende rundqualifi-ation	Spiel-phase	Spiel- und Arbeitsform	Spiel- und Arbeitsthema	Spiel- und Arbeitsprinzip	Spiel- und Arbeitsziel	erwünschtes Spielleiter-verhalten
ensibilisie-ung der artner durch on-verbale ommunikation	Phase der Konfliktbewältigung (Emanzipation)	Spielvorbe-reitung	Aggressions-spiele	Bedürfnisartiku-lation; Rollenumkehr;	Triebsubli-mierung; Offenheit der Beziehun-gen;	Animation; angstfreie Atmosphäre;
erhaltens-rientierung eigenen ruppennormen		Entwicklung einer Spiel-szene: Spielentwick-lung, pantomi-misch, sprach-lich;	"Peggys Mütze" Entwicklung einer Spiel-handlung aus der Bewegung	Freiheit und Selbstbestim-mung	Entfaltung verschiedener Kommunika-tionsmittel	Beobachtung und Diag-nose;
rbale und n-verbale mmunika-onsfähigkeit		Rollen- und Handlungsdefi-nition; Improvisation;	"Peggys Mütze"	Bedürfnisartikulation; Rollenwechsel, Rollenumkehr;	Aktive Mitgestaltung einer Spiel-szene;	Animation
oblemlösen-s Denken und ndeln; llendistanz; biguitäts-leranz, pathie; teraktionale d diskursive mmunikations-higkeit tions-lidarität;		Entwicklung von Konflikt-lösungsstrategien; Rollen-spiel und Reflexion	1.Peggys Vater hilft; 2.Rektor bringt Thomas heim; 2a Thomas will sich entschuldigen; 3.Peggy schwänzt die Schule; 4.Peggy arbeitet auf dem Markt; 4a Peggy ist wieder in der Schule; 5.Thomas darf nicht mitspielen; 6.Peggys Geburtstag;	Bedürfnisartikulation; Freiheit und Selbstbestimmung; Rollenumkehr, Rollenwechsel;	Vermittlung eines Einblicks in die Perspektive der Antipoden; dialektische Entwicklung verschiedener Konfliktlösungs-strategien;	Identifikationsmodell; Animation;

erwartende ndqualifi- ion	Spiel- phase	Spiel- und Arbeitsform	Spiel- und Arbeitsthema	Spiel- und Arbeitsprinzip	Spiel- und Arbeitsziel	erwünschtes Spielleiter- verhalten
eraktive petenz		Reflexion der ver- schiedenen Konflikt- lösungen	Lösungen 1 - 6	Bedürfnis- artikulation; Artikulation von Beobachtungen	Fähigkeit zur realitäts- angemessenen, solidarischen Interaktion; Emanzipation; Kompetenzanwendung	Identifika- tionsmodell

5. ZUR AUSWIRKUNG VON ROLLENSPIELEN AUF DIE INTERAKTIVE INKOMPETENZ "LERNBEHINDERTER" SCHÜLER

5.1. Methodische Verfahren zur Messung interaktiver Kompetenz

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet, ob und inwiefern sich die interaktive Inkompetenz "lernbehinderter" Schüler durch Rollenspiel positiv beeinflussen läßt. Interaktive Kompetenz wurde definiert als relative Fähigkeit zur Identitätsbalance. In der Interaktion ebenso die Erwartungen der Partner berücksichtigen wie die eigenen Bedürfnisse einbringen, können nur Schüler, die Rollendistanz üben sowie über Empathie und Ambiguitätstoleranz verfügen. Unzureichender Erwerb dieser Grundqualifikationen komplementären Rollenhandelns führt zu zwei Grundtypen interaktiver Inkompetenz, die der Symptomatik abweichenden Lernverhaltens zugrunde liegen.

Es stellt sich die Frage, welche methodischen Verfahren für die Analyse und Kontrolle interaktiver Inkompetenz 'lernbehinderter' Schüler als angemessen erscheinen.

a) Im folgenden soll zunächst versucht werden, interaktive Inkompetenz "Lernbehinderter" an ihrem Beliebtheitsgrad in der Schulklasse soziometrisch zu erfassen.

Der Beliebtheitsgrad eines Schülers, der den soziometrischen Status festlegt, ist darum geeignet, interaktive Inkompetenz zu messen, weil diese Beliebtheitsposition 1. positiv korreliert mit der "seelischen Gesundheit einer Person" (315) und 2. mit der sozio-ökonomischen Stellung der Familie.

Hinter dem Begriff "seelische Gesundheit" verbirgt sich die Ansicht, daß Personen mit einem niedrigen soziometrischen Status häufiger zu abweichenden Verhaltensweisen neigen als soziometrisch höher rangierende. (316)

Auf sozio-ökonomische Fakten als Ursache für die negative

Bewertung oder Ablehnung einer Person wurde bereits im theoretischen ersten Teil der Untersuchung hingewiesen. Ein geringerer Beliebtheitsgrad muß demnach als ein relativ hoher Grad an interaktiver Inkompetenz gelten. Dieser bestimmt sowohl die Symptomatik von 'soziometrisch Isolierten' (Personen, die weder gewählt noch abgelehnt werden oder wenig gewählt werden) als auch die von 'soziometrischen Außenseitern' (Personen, die mehr als andere abgelehnt werden).

Somit stellt die soziometrische Analyse von Gruppenstrukturen eine der Interaktionstheorie angemessene Methode zur Diagnose von interaktiver Inkompetenz dar. Darüberhinaus gestattet ihre Verwendung eine gezielte Auswahl bestimmter Schüler für eine Spielgruppe. Diese scheint dann besonders effektiv zu wirken, wenn in die Spielgruppe sowohl lernbehinderte Schüler mit einer sehr geringen Beliebtheitsposition (Außenseiter oder Isolierte) als auch solche mit einem hohen Beliebtheitsgrad aufgenommen werden. In diesem Fall stellen interaktionstüchtigere Schüler, deren Fähigkeit zur Identitätsbalance eher erwartet werden darf, für die übrigen Schüler Identifikationsmodelle zur Orientierung des Verhaltens dar.

Ferner stellt die Soziometrie die Möglichkeit bereit, den durch Rollenspiel bewirkten Veränderungsprozeß der Gruppen- und Individualstrukturen zu überprüfen. Dies betrifft z.B. die Zunahme oder Abnahme der Spielgruppenkohäsion.

b) Als weiteres Kontrollinstrument für Interaktionsprozesse soll die kontrollierte Verhaltensbeobachtung durch die Methode der Faktorenanalyse herangezogen werden. Sie erlaubt es, die Schüler der ausgewählten Spielgruppe sowie ihr Interaktionsverhalten anhand eines aufgestellten Klassifikationsschemas gezielt zu beobachten.

5.2. Organisation der Durchführung der Untersuchung

Für die Durchführung der Untersuchung wurden drei Studenten der Heilpädagogik hinzugezogen. Ihre Aufgabe sollte die exakte Verhaltensbeobachtung der Schüler sein.

Im Organisationsplan der Vormessungen war vorgesehen, mit Hilfe soziographischer Daten, die in einer Voruntersuchung in der gesamten ausgewählten Schulklasse gewonnen worden waren, durch Informationen der Klassenlehrerin sowie Studiums der Schülerakten eine gezielte Auswahl von Kindern für die Spielgruppe vornehmen zu können. Sodann sollten die ausgewählten Schüler der Spielgruppe einer faktorenanalytischen Voruntersuchung unterzogen werden, bei der es darauf ankam, die Kinder nach einem genau ausgearbeiteten Beobachtungsplan (siehe 5.3., Tabelle 2) gezielt im Hinblick auf den Grad ihrer interaktiven (In)kompetenz zu erfassen.

Die soziographische Datenerhebung der Voruntersuchung der Schulklasse erfolgte im Februar 1974. Die Testung fand im Anschluß an den Unterricht statt und dauerte ungefähr zwei Stunden.

Nachdem die studentischen Helfer in die Praxis der faktorenanalytischen Beobachtung eingeführt und in einer Parallelklasse Probeversuche zur Verhaltensbeobachtung durchgeführt worden waren (März 1974, siehe 5.3.), erfolgten die faktorenanalytischen Voruntersuchungen der ausgewählten Spielgruppe. Sie fanden in den Monaten April/Mai 1974 in zehn aufeinanderfolgenden Spielstunden im Anschluß an den Schulunterricht (10,15 - 12,15) jeweils dienstags und donnerstags (12,00 - 14,00) im Spielraum (freie Aula) statt (siehe 5.3.). Um die Kinder der Spielgruppe in ihrem spontanen Verhalten beobachten zu können, wurden sie - soweit eben möglich - ihren eigenen Spielideen und -vorschlägen überlassen. Auf die faktorenanalytische Verhaltensbeobachtung der Schüler folgte die eigentliche Durchführung des dreiphasigen Spielprogramms. Es lief von Mai 1974 bis Mai 1975 und fand - wenn keine außerschulischen Vorhaben wie Inter-

views auf der Straße oder Erkundungsgänge geplant waren - im Spielraum jeweils dienstags (10,15 - 12,15) und donnerstags (12,00 - 14,00) statt.

An die Durchführung des Spielprojektes schlossen sich die faktorenanalytische Nachuntersuchung der Schüler der Spielgruppe (Juni/Juli 1975) (dabei wurden wiederum Spielthema und -auswahl den Kindern selbst überlassen) sowie die soziographische Nachmessung in der Schulklasse (Juli 1975) an.

Es ergaben sich insgesamt 80 Tage für die Entwicklung und Durchführung des Spielprogramms, sowie dazu je 11 Tage für die Vor- und Nachuntersuchungen.

5.3. Beschreibung der Schulklasse und der Schüler

Die Klasse 4 der Schule für Lernbehinderte schien zu Beginn der Untersuchung von einer sehr inkohärenten Struktur. Von den insgesamt 11 Schülern der Klasse (6 Mädchen, 5 Jungen) mußten 6 Kinder als nicht oder schlechte Integrierte, Abgelehnte oder Außenseiter bezeichnet werden (Vp 2, Vp 4, Vp 6, Vp 7, Vp 8, Vp 10). (Vergl. Kapitel 2)

Insgesamt zeichnete sich die Klasse durch starke Spannungen zwischen Jungen und Mädchen aus.

Der Star der Klasse auf der Jungenseite (Vp 5) scharte weitere 3 Jungen um sich (Vp 11, Vp 3, Vp 8), von denen zwei (Vp 3, Vp 8) weniger in einem partnerschaftlichen Freundschaftsverhältnis, denn in bewundernder Abhängigkeit zu ihm standen. Der dritte Junge im Bunde (Vp 11) nahm eine unabhängige Stellung in diesem lockeren Viereckverhältnis der Jungen ein, weil er im Gegensatz zu den beiden "Staranhängern" als sehr beliebt in der Klasse galt.

Deshalb versuchte er teilweise als Vermittler zwischen den Jungen bzw. dem Machtgebaren des Stars und seiner Anhänger sowie den anderen Mitschülern der Klasse zu fungieren, wobei er aber meistens den Interessen der 3 Jungen gegenüber unterlag.

Von daher dominierten unter den Schülern der Klasse 4 Meinung, Vorstellungen und Wünsche des Jungenstars.

Der fünfte Junge der Klasse (Vp 10) war in eine völlige Außenseiterposition gedrängt worden.

Auf der Mädchenseite gab es ebenfalls einen Star (Vp 9), der von drei weiteren (Vp 1, 2, 6) bewundert wurde. Das Mädchen genoß seine Sonderstellung zwar und spielte sich stark in den Vordergrund, interessierte sich im übrigen aber nicht für seine Mitschülerinnen bis auf eine Außenseiterin der Klasse (Vp 7), die ihm aufgrund ihres größeren Alters sowie ihrer Erwachsenenorientiertheit imponierte.

Von den Jungen der Klasse distanzierte sich der weibliche Klassenstar besonders. Dadurch wurde die Spaltung der Klasse in Jungen und Mädchen noch verstärkt.

Die Klasse wurde durch die Klassenlehrerin sehr straff bis autoritär geführt. Auf Sauberkeit, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit und Disziplin wurde größerer Wert gelegt als z.B. auf Selbständigkeit, Flexibilität des Denkens und Handelns sowie auf Kooperation und Kommunikation der Schüler untereinander.

Interessen und Bedürfnisse der Schüler konnten und durften deshalb nur in den engen, von der Lehrerin gesetzten Grenzen geäußert oder wahrgenommen werden.

Dies führte dazu, daß die Schüler aufgrund geringer Kooperationsmöglichkeiten sowie des in der Regel zu engen Freiraums der Bedürfnisäußerung und -befriedigung äußerst chaotisch, aggressiv oder verunsichert reagierten, sobald ihnen ein größerer Freiheitsraum gewährt wurde bzw. gemeinsame Aktivitäten verlangt wurden (z.B. bei Aufenthalt der Schüler im Klassenraum ohne Aufsicht, bei Ausflügen, Unterrichtsgängen, bei Partner- und Gruppenarbeitsformen). Die Klasse zerfiel in solchen relativ offenen Situationen meistens in ihre lockeren Grüppchen und Außenseiter und war nicht imstande, sich einigermaßen selbst zu organisieren. Die Konfrontation von Jungen und Mädchen bzw. der beiden sich gegenseitig ablehnenden Stars (1 Junge, 1 Mädchen) führte dazu, daß auch ihre Machtpositionen zu keiner Strukturierung oder Organisation beitragen konnten.

Die Reaktion der Klassenlehrerin auf solches Klassenchaos war dann in der Regel eine noch stärkere Kontrolle ihrer Schüler, wodurch ein 'circulus vitiosus' entstand.

Schüler

Christiane (Vp 2)

C. ist in ihrer Klasse zu Beginn der Untersuchung am unbeliebtesten ($\bar{x}$ = 1,80, s = 1,16). In ihrem negativen Urteil sind sich ihre Mitschüler relativ einig (siehe Tabelle 1)

C. fällt auf durch ihr aggressives, zänkisches Verhalten. Zu vielen ihrer Mitschüler hat sie eine unerwiderte Zuneigung. Ihre Freundin ist Michaela (Vp 6), die ihre schlechte Position in der Klasse aber nicht verbessern kann, da M. selbst nur sehr wenig Beachtung von seiten ihrer Mitschüler findet.

Während C. kleinere, eng umgrenzte Aufgaben mit fast distanzloser Hingabe erfüllt, reagiert sie in unstrukturierten Situationen (z.B. freies Spiel) meistens ritualistisch, d.h. sie ahmt dominierende Mitspieler nach oder ist chaotisch und ziellos. Aufgrund von Überforderung ihrer Ich-Leistungen (geringe Selbständigkeit) greift sie in offenen Situationen nicht selten ihre Partner an oder versucht, einen Konflikt zu initiieren.

Z.B. Rollenspiel: "Der Rektor bringt Thomas nach Hause". C. verweigert die mit der Rolle des Thomas gegebenen Verhaltenserwartungen und überspielt den Rektor, interpretiert ihre Rolle absichtlich anders als vorher abgesprochen. Bei pantomimischen Aggressionsübungen greift sie wirklich an und schlägt zurück.

Ihre familiären Verhältnisse sind besonders ungünstig: Vater teilweise in Haft, sonst häufig arbeitslos. Mutter körperbehindert, eine Schwester in der Normalschule. Sie selbst ist körperlich schwach und häufig krank. Ihre Schulleistungen sind in Deutsch mündlich sowie in Sachfächern gut, in Rechnen und Rechtschreiben schlecht.

Hans-Peter (Vp 3)

H.-P. nimmt in der Klasse eine Mitläufer-Opponenten-Position ein. Den männlichen Klassenstar bewundert er und wird von diesem dafür akzeptiert. Außerdem ist er befreundet mit einem weiteren Anhänger dieses Stars. Zu einigen Mitschülern gerät er leicht in Opposition. ($\bar{x}$ = 2,4; s = 1,16; Tabelle 1)

H.-P. macht einen zarten, leicht zu verunsichernden Eindruck. Bei vorgeschriebenen, einfachen Aufgaben ist er mit Interesse und Aktivität bei der Sache, zeigt sich dann sogar gruppenbezogen und vermittelnd. Sobald Aufgaben mit größeren Ich-Leistungen gefordert werden, versagt er in der Regel. In diesen Fällen orientiert er sein Verhalten entweder an dominierenden Mitspielern, imitiert sie und ordnet sich ihnen unter oder zieht sich verunsichert zurück. (Z.B.: Er tut so, als gehöre er nicht dazu und fängt an, Schulaufgaben zu machen oder den Raum aufzuräumen.) Seine Beziehung zum Klassenstar erweist sich bei längerer Beobachtung als Unterwürfigkeit.

Seine familiären Bedingungen sind gekennzeichnet dadurch, daß die Mutter zum 2. Mal mit einem Ausländer verheiratet ist, er 6 Geschwister hat. H.-P. ist das Kind des ersten Mannes. Der Erziehungsstil ist äußerst rigide und autoritär. Seine Schulleistungen sind mäßig.

Harald (Vp 5)

H. ist Star der Jungen. ($\bar{x}$ = 3,10; s = 1,3; Tabelle 1)

Er wirkt kräftig, selbstbewußt und dominant. Seine gute Position in der Klasse und Spielgruppe nutzt er durch autoritäres Herrschenwollen aus. Seine eigene Darstellung und Meinung muß stets im Mittelpunkt stehen. Wenn ihm dies nicht gelingt, verweigert er die ihm zugeschriebenen Aufgaben oder versucht, sie nach seinen Vorstellungen zu verändern. Beim Rollenspiel funktioniert er unbedeutendere

Rollen, die er spielen soll, nach seiner Laune um oder versucht, bei Unlust das Spiel zu stören. Dabei zieht er meistens einige Mitläufer mit sich (Vp 3, 8). Passivere Funktionen übernimmt er erst gar nicht. (Aufgrund seiner Neigung zum Thematisierungszwang kann H. als orientierungsgestört gelten.)

Seine häuslichen Verhältnisse: Haralds zweiter Vater ist als Fernkraftfahrer ständig unterwegs. An seinem eigentlichen Vater hat er sehr gehangen. Dieser will aber von seiner Familie nichts mehr wissen.

Seine Mutter arbeitet in einer Fabrik, so daß H. häufig allein ist. Er hat noch eine Schwester.

Seine Schulleistungen sind durchweg gut.

Michaela (Vp 6)

M. wird von ihren Mitschülern sehr wenig beachtet. ($\bar{x}$ = 2,08; s = 0,81; Tabelle 1,)

Ihre Rangposition liegt ziemlich niedrig (R = 4). Ihre 2 Freundinnen sind beide unbeliebte Außenseiter der Klasse. M. wirkt sehr sensibel, eingeschüchtert, anlehnungsbedürftig und hilflos. Sie ist Bettnässer und war als Kind lange schwer krank.

Ihr Verhalten in der Klasse ist gekennzeichnet durch eine Neigung zu neurotischen Reaktionen wie Weinen, wenn ihr etwas nicht gelingt. Sie ahmt meistens andere Kinder unkritisch nach oder erfüllt genaue Anweisungen.

In offenen Situationen reagiert sie planlos bis ritualistisch (distanzierungsgestört).

Ihre häuslichen Verhältnisse: M's Mutter ist gerade zum zweitenmal verheiratet, so daß ihre Familie nun aus 4 Geschwistern (2 eigene) und den Eltern besteht. Die Lebensverhältnisse wirken geordnet, die Eltern liebevoll. Sie geben sich große Mühe, eine intakte Familie zu werden. M's Schulleistungen sind mittelmäßig, Rechtschreiben ist schwach.

Jakob (Vp 8)

J. ist mit dem männlichen Klassenstar befreundet sowie mit zwei weiteren Jungen der Klasse ($\bar{x}$ = 2,10; s = 1,53; Tabelle 1). Ansonsten wird er von der Klasse abgelehnt oder kaum beachtet (R = 5). Die Beziehung zu seinen Freunden ist durch Abhängigkeit und Unterwürfigkeit geprägt. Meistens tut er, was andere von ihm verlangen, ahmt sie nach. Kleinere Aufgaben und untergeordnete Rollen übernimmt er gerne, allerdings ohne Ausdauer. Seine Frustrationstoleranz ist äußerst herabgesetzt. Bei geringen Schwierigkeiten reagiert er durch sofortigen Rückzug oder neurotisch.

Z.B. sollen bei einem Klangexperiment Rhythmen erfunden werden. Als J. das nicht gelingt, wirft er sein Instrument zu Boden und verkriecht sich für ca. 1 Stunde unter eine Pappkiste, gegen die er von innen hämmert. Er weigert sich, daraus wieder hervorzukommen und weiterzuspielen. (Tendenziell distanzierungsgestört)

Seine familiären Verhältnisse sind sehr ärmlich, 7 Geschwister, Vater Hilfsarbeiter.

Der Erziehungsstil besonders des Vaters ist sehr autoritär, häufige Prügel.

Seine Schulleistungen sind besonders in Deutsch schlecht.

Inge (Vp 9)

I. ist der weibliche Klassenstar ($\bar{x}$ = 3,11; s = 1,69; Tabelle 1). Allerdings ist ihre Position relativ umstritten, besonders bei den Jungen der Klasse.

I. erscheint dominant, autoritär, geltungsbedürftig, selbständig und altklug. Sie zeigt viele neue Ideen. Ihre Kooperationsfähigkeit beschränkt sich auf solche Aufgaben, die ihr Spaß machen. Sobald ihr Interesse nachläßt, wird sie aggressiv oder zieht sich zurück und beschäftigt sich mit eigenen Dingen. Interessiert sie eine Aufgabe, so

übernimmt sie bald die Führung und handelt selbständig und planvoll. Dabei neigt I. dazu, zu thematisieren, indem sie andere Mitspieler überfährt.
(Teilweise Orientierungsstörung)

Sie hat 10 weitere Geschwister. Ihre familiären Verhältnisse sind bestimmt von der großen Geschwisterzahl und einem arbeitslosen Vater. Da die Familie in einer 3-Zimmer-Wohnung lebt, herrscht ein ziemliches Durcheinander. Inge geht deshalb häufig auf die Straße.

Ihre Schulleistungen sind gut.

Uwe (Vp 11)

U. gilt in seiner Klasse als eine sehr beliebte Führer- und Integrationsfigur ($\bar{x}$ = 3,00; s = 1,32, Tabelle 1).

U. genießt keine Starposition (R = 9) in der Klasse. Im Gegensatz zu H. und I. spielt er seinen guten Status in der Klasse weniger aus, geht sensibler und kooperativer auf seine Partner ein. Er wirkt selbständig, aktiv, kritisch und interessiert. In offenen Situationen reagiert er planend und reflektiert, zeigt eigene brauchbare Ideen und vermag sie auch solidarisch zu verwirklichen.

Seine Familienverhältnisse sind äußerst bescheiden. Mit 6 Kindern und den Eltern lebt die Familie in 2 Zimmern. Der Vater ist arbeitslos bzw. Hilfsarbeiter. U. macht fast nie Schulaufgaben und wird häufig zum Geldverdienen eingesetzt. Seine Schulleistungen sind mäßig.

Petra (Vp 1)

P. ist klein und energisch, großes Geltungsbedürfnis, Neigung zur Albernheit, sehr schlechte Leistungen in allen Kulturtechniken. Sie hat nur eine Freundin, welche sie aber beherrscht. ($\bar{x}$ = 2,56; s = 1,42; Tabelle 1)

Sylvia (Vp 4)

S. ist kräftig und wirkt schwerfällig, sie wird schnell beleidigt, zeigt keine Frustrationstoleranz; sehr schlechte Leistungen in Deutsch. Sie hat ebenfalls nur eine Freundin, die wie sie selbst eine Außenseiterposition innehat. ($\bar{x}$ = 1,84; s = 1,29; Tabelle 1)

Harald M. (Vp 10)

H. ist totaler Außenseiter der Klasse. Er hat nicht einen Freund oder eine Freundin. Er macht einen regressiven, verstörten, neurotischen Eindruck. Verdacht auf Hirnschädigung. Sehr schlechter Schüler. ($\bar{x}$ = 2,14; s = 1,07; Tabelle 1)

Hedwig (Vp 7)

H. wirkt im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen frühreif und findet ihre Klasse zu kindisch. Sie interessiert sich kaum für eine(n) Mitschüler(in). Gute bis mittelmäßige Schulleistungen. ($\bar{x}$ = 2,0; s = 1,41; Tabelle 1)

5.4. Möglichkeit zur Effektivitätskontrolle des Rollenspiels durch Soziogrammdaten

Gewöhnlich geht die Soziometrie von der Dualität der Führerrolle aus. Diese betrifft zwei Hauptmeßkriterien: die Einstufung nach der Beliebtheit und nach der Tüchtigkeit. In der Regel fallen diese beiden Kriterien bei Sonderschülern zusammen. (317) Bei Sonderschülern ist diese Dualität der Führerrolle nur in Ausnahmefällen bestätigt worden. Als Auswertungsmethode wird entweder die graphische Darstellung oder die Matrizendarstellung gewählt. Umfängliche Darstellungen zur Matrizenauswertung, bezogen auf Großgruppen, befinden sich bei Dollarse. Die graphische Darstellung läßt sich nur bei kleineren, überschaubaren Gruppen anwenden. Bei größeren Gruppen wird die Matrizendarstellung gewählt (318).

Durch die Art der Fragestellung wird in der traditionellen Auswertungsweise meistens eine reduzierte Antwortmatrix erreicht, die durch die Art der Fragestellung bestimmt wird: "Mit wem spielst du am liebsten?"

"Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?"

Die Wahlen bzw. Ablehnungen werden in einer Urliste zusammengestellt und können in einer Wer-zu-Wem-Matrix angeordnet werden, wie es im folgenden fiktiven Beispiel (319) gezeigt wird:

Beispielübersicht:

Wähler	Gewählte 1	2	3	4	5	6	Erhaltene Stimmen positiv	negativ	total
1		+			-		1	1	2
2	+		-	-	-	-	1	4	5
3									
4	+	+	+		+	+	5	0	5
5	+						1	0	1
6				+			1	0	1
pos.	3	2	1	1	1	1	9		
neg.	0	0	1	1	2	1		5	
total	3	2	2	2	3	2			14

Kurze Deskription der Tabelle: Wähler 2 wählt die Person 1 positiv, die Personen 3, 4, 5, 6 negativ, gibt also insgesamt 1 positive und 4 negative, total 5 Stimmen ab. Gewählt wird die Person 2 von den Personen 1 und 4 positiv und von keiner der Versuchspersonen negativ.

Diese Darstellungs- und Auswertungsweise hat den Nachteil, daß

1) der quantitative Ausprägungsgrad bezüglich der Beliebtheit oder Tüchtigkeit nicht aller Schüler erfaßt wird,
2) man Werte nur auf Nominalskalenniveau erhält und
3) daß somit Veränderungsmessungen nur unter eingeschränkten Bedingungen möglich sind.

Um diese Nachteile und die damit verbundenen Informationsverluste auszuschalten, habe ich folgende Erfassungsweise gewählt, wie sie auf S. 259 dargestellt und näher beschrieben wird. (Fragebogen)

Diese Erfassungs- und Auswertungsweise führt zu einer vollständigen Antwortmatrix, die eine bedeutsame Informationserweiterung über die soziometrischen Strukturen in einer Klasse beinhaltet. (Vgl. Fragebogen, S. 259)

Informationserweiterung bedeutet, daß man für jeden einzelnen Schüler Daten auf Intervallskalenniveau besitzt und daß man diese Daten mit den üblichen korrelationsstatistischen und unterschiedsstatistischen Auswertungsmethoden weiterverarbeiten kann. Im Vergleich zur traditionellen Frageweise (S.255) sind so Möglichkeiten zu differenzierenden und komplexeren Fragestellungen und deren Beantwortung gegeben. Insbesondere können Veränderungsmessungen vorgenommen werden, die die Effektivität von Förderungsmaßnahmen zu beurteilen gestatten.

Folgende gerichtete Fragestellungen können nun im Hinblick auf den Erfolg der von mir durchgeführten Rollenspiele für die Klasse insgesamt formuliert werden:

5.4.1. Fragestellungen

1. Sind die Beliebtheitsurteile in der Klasse insgesamt positiver geworden?
2. Fallen die Beliebtheitsurteile insgesamt homogener aus, d.h. sind extrem negative Urteile, aber auch extrem positive Urteile nach dem Rollenspiel ausgeblieben?
3. Haben die Schüler ihre relativen Beliebtheitspositionen behalten?
4. Hat sich die Einmütigkeit in der Beliebtheitsbeurteilung pro Schüler geändert, oder ist sie in der Rangfolge relativ stabil geblieben?

5.4.2. Bearbeitung der Fragestellungen

Es wurde jedem Schüler der Klasse vor und nach der Untersuchung ein Fragebogen gegeben, auf dem er sein Urteil über jeden einzelnen Mitschüler abzugeben hatte, wobei Spielleiter und studentische Hilfskräfte den Schülern bei Verständigungsschwierigkeiten zur Seite standen.
Die Instruktion lautete:
"Du findest hier einen Fragebogen, auf dem du ankreuzen sollst, wie gern du jedes einzelne Kind in deiner Klasse leiden magst. Wenn Petra z.B. Christiane am liebsten leiden mag, dann macht sie in der 2. Reihe (Schüler: Christiane) ein Kreuz bei der 2. Mag Petra den Jakob vielleicht nicht gerne, so macht sie in der 8. Reihe (Schüler: Jakob) ein Kreuz bei der -1."

Fragebogen (Beispiel)

Name des Schülers: Petra L.

Datum: 10.2.74

Frage:

"Wen magst du?"

Schüler	am liebsten	gerne	ist mir egal	nicht gerne	gar nicht
1. Petra L.	2	1	0	-1	-2
2. Christiane W.	2	1	0	-1	-2
3. H.-Peter Z.	2	1	0	-1	-2
4. Sylvia B.	2	1	0	-1	-2
5. Harald R.	2	1	0	-1	-2
6. Michaela H.	2	1	0	-1	-2
7. Hedwig D.	2	1	0	-1	-2
8. Jakob L.	2	1	0	-1	-2
9. Inge S.	2	1	0	-1	-2
10. Harald M.	2	1	0	-1	-2
11. Uwe H.	2	1	0	-1	-2

Kurze Deskription des Fragebogens: Schülerin Petra L. beantwortet am 10.2.1974 die Frage "Wen magst du?" auf folgende Weise: sie mag die Schülerin 2 (Christiane) am liebsten, der Schüler 3 (H.-Peter) ist ihr egal, die Schülerin 4 (Sylvia) mag sie nicht gerne, usw.

Diese erhaltenen Daten wurden in eine vollständige Antwortmatrix übertragen, wie es das folgende fiktive Beispiel zeigt:

belle 1: Soziogrammdaten (Beliebtheitswerte) der Klasse vor dem Rollenspiel

assensoziogramm: Februar 1974 (Vormessung)

hüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	2,56	1,8	2,4	1,89	3,10	2,08	2,0	2,10	3,11	2,14	3,0
	1,42	1,16	1,16	1,29	1,3	0,81	1,41	1,53	1,69	1,07	1,32

belle 1 d: Soziogrammdaten der Klasse nach 16 Monaten

assensoziogramm: Juli 1975 (Nachmessung nach erfolgtem Rollenspiel in der Klassengruppe)

hüler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	2,41	2,66	2,53	1,98	2,56	3,25	2,13	2,81	2,97	2,29	3,24
	1,02	1,29	1,44	1,32	1,5	0,96	1,16	1,34	1,14	1,08	1,19

$\bar{x}$ kennzeichnet die Beliebtheitsmittelwerte jedes Schülers der Klasse. Ist der Mittelwert $\bar{x}$ eines Schülers in Relation zu den Beliebtheitsmittelwerten seiner Mitschüler hoch (Vormessung: Schüler 5; $\bar{x} = 3{,}10$), so zeigt dieser Wert seine große Beliebtheit in der Klasse an; ist dieser Wert sehr niedrig (Vormessung: Schüler 2; $\bar{x} = 1{,}8$), so verweist er auf eine geringe Beliebtheit dieses Schülers in seiner Klasse.

s bezeichnet die Streuung der Beliebtheitsmittelwerte jedes Schülers der Klasse. Ist der Streuungswert (s) relativ hoch (Vormessung:Schüler 9; $s = 3{,}11$), so ist die Beliebtheitsposition dieses Schülers im Vergleich zu derjenigen der Klassenkameraden sehr umstritten.
Ist der Streuungswert (s) relativ niedrig (Vormessung: Schüler 6; $s = 0{,}81$), läßt sich daraus schließen, daß sich die Schüler in der Beliebtheitsbeurteilung dieses Schülers relativ einig sind.

Fragestellung 1:

"Sind die Beliebtheitsurteile in der Klasse insgesamt positiver geworden?"

Diese Frage ist mit Hilfe des t-Test für Paardifferenzen zu beantworten: (320)

$$t_{paar} = \frac{\Sigma D / N}{\sqrt{\frac{\Sigma L^2 - (\Sigma D)^2 N}{N(N-1)}}}$$

Aus Gründen der Übersichtlichkeit ordnen wir Tabelle 1 um und erhalten Tabelle 1 a:

Tabelle 1a: Beliebtheitswerte aus Vor- und Nachmessung ohne Streuung

Vp	1. Messung	2. Messung	D	D^2
	x	y	(x-y)	$(x-y)^2$
1	2,56	2,41	- 0,15	0,02
2	1,80	2,66	0,86	0,74
3	2,40	2,53	0,13	0,07
4	1,83	1,98	0,15	0,02
5	3,10	2,56	- 0,54	0,29
6	2,08	3,25	1,17	1,37
7	2,00	2,13	0,13	0,07
8	2,10	2,81	0,71	0,51
9	3,11	2,97	- 0,14	0,02
10	2,14	2,29	0,15	0,02
11	3,00	3,24	0,24	0,06
$\bar{x}$	2,37	2,65	2,71	3,19
s	0,48	0,39	0,25	

Deskription der Tabelle 1a:

Vp = Versuchspersonen 1 bis 11

x = Mittelwert der Beliebtheitsurteile der 1. Messung, bezogen auf jeden einzelnen Schüler

y = Mittelwert der Beliebtheitsurteile der 2. Messung, bezogen auf jeden einzelnen Schüler

D = Differenz zwischen dem Mittelwert der 1. und 2. Messung

D^2 = Potenzierung der Differenz zwischen dem Mittelwert der 1. und 2. Messung

$\bar{x}$ = Mittelwerte der Beliebtheitsurteile der 1. und 2. Messung, bezogen auf die Klasse insgesamt

s = Streuungen der Mittelwerte der Beliebtheitsurteile, bezogen auf die Klasse insgesamt.

Wie Tabelle 1a zeigt, werden die meisten Schüler nach erfolgtem Rollenspiel positiver als vorher beurteilt. Dies ist besonders auffällig bei Vp 6 (von x = 2,08 auf y = 3,25; D = 1,17), die einen durchschnittlichen Beliebtheitszuwachs von 1,17 erreicht hat, ferner bei Vp 2 (von x = 1,80 auf y = 2,66; D = 0,86) sowie bei Vp 8 (von x = 2,10 auf y = 2,81; D = 0,71).

Allein die Versuchspersonen Vp 1, Vp 5, Vp 9 müssen einen durchschnittlichen Beliebtheitsverlust hinnehmen, besonders Vp 5 (von x = 3,10 auf y = 2,56; D = -0,54); der Beliebtheitsverlust von Vp 1 und Vp 9 ist gering.

Ergebnis:

$$t_{paar} = \frac{0{,}25}{\sqrt{\frac{3{,}19 - 0{,}67}{110}}} = \frac{0{,}25}{0{,}023} = 10{,}87$$

(empirischer Wert)

Da der empirische t-Wert von 10,87 über dem theoretisch erwarteten t-Wert von 2,228 unter Zugrundelegung eines Signifikanzniveaus von 5% liegt, nehmen wir an, daß die Beliebtheitsurteile nach Ablauf des Rollenspiels für die Klasse insgesamt auffällig positiver geworden sind. (321)

Fragestellung 2:

"Fallen die Beliebtheitsurteile insgesamt homogener aus, d.h. sind extrem negative oder extrem positive Urteile nach dem Rollenspiel ausgeblieben?"

Beim Vergleich der beiden Streuungen in Tabelle 1a fällt auf, daß nach dem Rollenspiel die Streuung der Beliebtheitsurteile geringer geworden ist.
(Von s = 0,48 auf s = 0,39)

Dieses Geringerwerden der Streuung der Beliebtheitsurteile ist besonders darauf zurückzuführen, daß die extrem negativ beurteilten Kinder positivere Urteile erhalten haben. Dies gilt besonders für Vp 2, Vp 6, Vp 8.
Da diese metrischen Ergebnisse mit den Verhaltensbeobachtungen in Richtung auf eine positivere Gruppenintegration übereinstimmen, ist die Wirkung des Reggressionseffektes im Falle dieses Ergebnisses unwahrscheinlich.

Fragestellung 3:

"Haben die Schüler ihre relativen Beliebtheitspositionen behalten?"

Diese Frage läßt sich mit Hilfe des Rangkorrelationskoeffizienten beantworten (322).

Formel:

$$r_s = 1 - \left(\frac{6 \sum_{i=1}^{N} D_i^2}{N^3 - N} \right)$$

Die Daten der Tabelle 1a werden wie folgt durch Kennzeichnung der Rangpositionen erweitert.

Tabelle 1b: Beliebtheitswerte aus Vor- und Nachmessung einschließlich Rangpositionen

Vp	1. Messung	2. Messung	$R_{1.}$	$R_{2.}$	D	D^2
1	2,56	2,41	8	4	-4	16
2	1,80	2,66	1	7	+6	36
3	2,40	2,53	7	5	-2	4
4	1,89	1,98	2	1	-1	1
5	3,10	2,56	10	6	-4	16
6	2,08	3,25	4	11	+7	49
7	2,00	2,13	3	2	-1	1
8	2,10	2,81	5	8	+3	9
9	3,11	2,97	11	9	-2	4
10	2,14	2,29	6	3	-3	9
11	3,00	3,24	9	10	+1	1
						146

Deskription der Tabelle 1b:

R_1 = Rangposition der Beliebtheit jedes Schülers in seiner Klasse bei der 1. Messung

R_2 = Rangposition der Beliebtheit jedes Schülers in seiner Klasse bei der 2. Messung

D = Differenz der Rangpositionen

D^2 = Potentierte Differenz der Rangpositionen.

Ergebnis:

$$r_s = 1 - \left(\frac{6 \cdot 146}{1331 - 11} \right) = 1 - \frac{876}{1320} = 0{,}34$$

Die relativen Beliebtheitspositionen haben sich sehr verändert. Die Stabilität der Beliebtheitspositionen ist durchbrochen worden.

Besonders deutlich wird diese Veränderung der Rangpositionen wiederum (analog zum durchschnittlichen Zuwachs an Beliebtheit) an: Vp 6 (von $R_1 = 4$ auf $R_2 = 11$; $D = +7$), Vp 2 (von $R_1 = 1$ auf $R_2 = 7$; $D = +6$) sowie (analog zur durchschnittlichen Abnahme an Beliebtheit) an Vp 5 (von $R_1 = 10$ auf $R_2 = 6$; $D = -4$).

Fragestellung 4:

"Hat sich die Einmütigkeit in der Beliebtheitsbeurteilung pro Schüler geändert oder ist sie in der Rangfolge relativ stabil geblieben?"

Zur Beantwortung dieser Frage wird wieder die Formel des Rangkorrelationskoeffizienten verwendet.

Die Streuungen aus Tabelle 1b werden wie folgt angeordnet:

Tabelle 1c: Streuungen der Beliebtheitsscores aus der Vor- und Nachmessung

Vp	1. Messung	R_1	2. Messung	R_2	D	D^2
1	1,42	9	1,02	2	+7	49
2	1,16	4	1,29	7	-3	9
3	1,16	3	1,44	10	-7	49
4	1,29	5	1,32	8	-3	9
5	1,30	6	1,50	11	-5	25
6	0,81	1	0,96	1	0	0
7	1,41	8	1,16	5	+3	9
8	1,53	10	1,34	9	+1	1
9	1,69	11	1,14	4	+7	49
10	1,07	2	1,08	3	-1	1
11	1,32	7	1,19	6	+1	1
						202

Deskription der Tabelle 1c:

Die Daten zur 1. und 2. Messung beziehen sich auf die Streuungen der durchschnittlichen Beliebtheitsmittelwerte jedes Schülers.

R_1 und R_2 geben die Rangpositionen der Umstrittenheit jedes Schülers an. D und D^2 bezeichnen die Differenz der Rangpositionen der Umstrittenheit zwischen 1. und 2. Messung pro Schüler.

Ergebnis:

$$r_s = 1 - \left(\frac{6 \cdot 202}{1331 - 11}\right) = 1 - \frac{1212}{1320} = 1 - 0{,}9 = 0{,}1$$

Die Streuungen haben ihre relative Position stark verändert. Die Beurteilung bezüglich der Einmütigkeit (Homogenität) der Einstufungen schwankt außerordentlich.

Der relative Grad der Umstrittenheit hat sich stark geändert, bzw. ist starkem Wandel unterworfen worden.

Es zeigt sich beispielsweise, daß die Beliebtheitsposition von Vp 9 (von R_1 = 11 auf R_2 = 4; D = +7) bei der Vormessung äußerst umstritten ist, wogegen sie bei der Nachmessung weitaus einmütiger von ihren Mitschülern beurteilt wird. Eine gegenteilige Entwicklung bezüglich des relativen Grades ihrer Umstrittenheit weist Vp 5 auf (von R_1 = 6 auf R_2 = 11; D = -5), die bei der Nachuntersuchung weniger einmütig beurteilt wird als bei der Voruntersuchung.

5.4.3. Zusammenfassung aller vier Fragestellungen

1) Die Beliebtheitsurteile sind nach Ablauf des Rollenspiels für die Klasse insgesamt auffällig positiver geworden. Ein besonderer "Beliebtheitszuwachs" ist bei den Versuchspersonen 6, 2 und 8 festzustellen, während die Versuchsperson 5 einen bedeutsamen "Beliebtheitsverlust" hinnehmen muß.

2) Die Streuung der Beliebtheitsurteile ist geringer geworden (besonders bei Vp 2, Vp 6, Vp 8). Die Schüler beurteilen sich gegenseitig nach Ablauf des Rollenspiels insgesamt weniger extrem. Außenseiter und Abgelehnte (Vp 2, 6, 8) sind stärker integriert in Richtung auf eine positivere Gruppenintegration.

3) Die relativen Beliebtheitspositionen haben sich sehr verändert. Ihre Stabilität ist durchbrochen worden (besonders positiv bei Vp 6, Vp 2; besonders negativ bei Vp 5).

4) Die Streuungen haben ihre Positionen stark verändert. Die Beurteilung der Homogenität der Einstufungen schwankt bedeutsam, besonders bei Vp 9, Vp 1, Vp 5, Vp 3.

5.5. Effektivitätskontrolle des Rollenspiels durch die Faktorenanalyse

Als Stichprobe der folgenden Untersuchung wurden in die Rollenspielgruppe nach Durchführung des Soziogramms insgesamt folgende 7 Schüler der Klasse 4 aufgenommen:

Vp 2, Vp 3, Vp 5, Vp 6, Vp 8, Vp 9, Vp 11.

Ausschlaggebend für diese Auswahl was das Kriterum, sowohl beliebte als auch unbeliebte Schüler, sowohl Außenseiter als auch Klassenstars im Rollenspieltraining zusammenzubringen, um

- eine möglichst realitätsnahe Ausgangsbasis für Gruppenstrukturen zu erhalten,
- interaktionstüchtigere Kinder als Identifikationsmodelle für weniger interaktiv kompetente fungieren zu lassen,
- die Möglichkeit bereitzustellen, daß durch das Rollenspiel Außenseiter und Abgelehnte in die Spielgruppe bzw. die Klasse integriert werden.

Um zu untersuchen, ob und inwiefern sich das abweichende Lernverhalten der Schüler durch Rollenspiel positiv verändert hat, wurden die ausgewählten Schüler der Spielgruppe vor und nach Durchführung des Rollenspiels mit Hilfe eines Polaritätenprofils mit insgesamt 22 Eigenschaftspaaren intensiv beobachtet.

An dem Vorgang der Messung waren drei Studenten der Heilpädagogik beteiligt. Sie hatten ihre Plätze jeweils am Rande des Spielraums bereits eingenommen, bevor die Schüler den Raum betraten. Den Kindern wurde das Vorhandensein der Studenten damit erklärt, daß diese gekommen seien, um von ihnen Spiele zu lernen. Sie wollten ihnen beim Spiel aber lediglich zuschauen. Jeder Beobachter hatte einen Beobachtungsbogen (Tabelle 2) vor sich, mit dem er jeweils ein Kind zehn Minuten lang im Hinblick auf die im Polaritätenprofil angegebenen Eigenschaften gezielt beobachtete. Nach

zehn Minuten hatte er weitere fünf Minuten Zeit, um das beobachtete Verhalten des jeweiligen Schülers hinsichtlich jeder der 22 Eigenschaftspaare mit Hilfe einer 7-stufigen Skala einzuschätzen und entsprechend anzukreuzen. Sofort danach begann er, mit einem neuen Beobachtungsbogen ein zweites Kind zu beobachten, um anschließend das beobachtete Verhalten einzuschätzen und anzukreuzen usw.

Die drei Beobachter konzentrierten sich zur gleichen Zeit auf verschiedene Schüler, so daß jedes Kind während der ganzen Spieleinheit (2 Std.) fortlaufend von unterschiedlichen Beobachtern analysiert werden konnte. Jedes Kind der Spielgruppe wurde beim Vor- und beim Nachtest jeweils zehnmal auf diese Weise beobachtet (2 x 10 Bögen pro Schüler). Um eine optimale Übereinstimmung der Beobachter bei der Interpretation von beobachtetem Verhalten und dessen Übertragung auf die 7-stufige Skala zu erreichen, waren vor der eigentlichen Messung 5 Probestunden in einer Schülergruppe einer Parallelklasse angesetzt worden. Hierbei wurde jeweils ein bestimmter Schüler von allen drei Beobachtern zur selben Zeit beobachtet und die von den Studenten jeweils eingeschätzten Schülereigenschaften intensiv verglichen und aufeinander abgestimmt.

Tabelle 2: Beobachtungsbogen (Polaritätenprofil)
Beispiel

Beurteiler: 3
Name des Kindes: ... Christiane
Stichprobe: 12^{05} - 12^{15}

1	dominant	1	2	X	4	5	6	7	submissiv
2	autoritär	1	X	3	4	5	6	7	tolerant
3	engagiert	1	X	3	4	5	6	7	distanziert
4	aktiv	1	X	3	4	5	6	7	passiv
5	selbstbezogen	1	X	3	4	5	6	7	gruppenbezogen
6	kritisch	1	2	X	4	5	6	7	unkritisch
7	entschlußfreudig	1	X	3	4	5	6	7	zögernd
8	kritisierend	1	2	X	4	5	6	7	akzeptierend
9	zielstrebig	1	X	3	4	5	6	7	planlos
10	kooperativ	1	2	3	4	5	X	7	einzelgängerisch
11	sicher	1	2	X	4	5	6	7	unsicher
12	gelöst	1	2	X	4	5	6	7	verkrampft
13	reflektiv	1	2	X	4	5	6	7	impulsiv
14	unkonventionell, frei	1	X	3	4	5	6	7	förmlich,ritualistich
15	diszipliniert	1	2	3	4	X	6	7	undiszipliniert
16	sensibel,einfühlsam	1	2	3	4	X	6	7	unsensibel, grob
17	selbstbewußt	1	2	X	4	5	6	7	schüchtern
18	konzentriert	1	2	X	4	5	6	7	unkonzentriert
19	interessiert	1	X	3	4	5	6	7	desinteressiert
20	durchsetzungsfähig	1	X	3	4	5	6	7	schwach
21	selbständig	1	2	X	4	5	6	7	unselbständig
22	innovativ	1	2	X	4	5	6	7	nachahmend

Die Auswahl der Eigenschaftspaare orientierte sich an den zu erwerbenden Grundqualifikationen komplementären Rollenhandelns: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz.

Die unabhängigen Eigenschaftskomplexe des Polaritätenprofils haben wir durch eine Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode bestimmt. Diese Methode erlaubt eine Entscheidung darüber, welche Eigenschaften eine bestimmte "Grundqualifikation" determinieren. Die genaue methodische Beschreibung ist bei Überla (324) und Gebhard (325) dargestellt.

Dabei wurden diejenigen Untersuchungsdaten verwendet und miteinander korreliert (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson), die vor Durchführung des Rollenspiels erhoben wurden. Die Faktorenmatrix haben wir, um orthogonale Faktoren zu erhalten, nach der Simpel-Structure-Methode von Thurstone rotiert. Es ergaben sich 3 relevante Faktoren, die 64% von den insgesamt 73% der erfaßten Varianz repräsentierten. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Rotated Factor Matrix (Rotierte Faktorenmatrix)

	F a k t o r e n		
Variable (Eigenschafts-paare)	1	2	3
1	0,75509	0,11742	0,32003
2	0,25847	0,68629	0,06276
3	0,40428	-0,10832	0,68245
4	0,48453	0,13866	0,64508
5	0,15437	0,90991	0,16420
6	0,77025	-0,08261	0,24500
7	0,62157	0,25645	0,23814
8	0,24509	-0,53961	-0,05204
9	0,59655	0,01940	0,49145
10	0,17376	-0,75497	0,23450
11	0,81684	0,18753	0,15878
12	0,66102	0,02014	0,22830
13	0,08114	-0,55577	0,05997
14	0,74696	-0,19926	0,21160
15	0,00924	-0,58044	0,47922
16	0,18629	-0,76743	0,05621
17	0,74073	0,45758	0,01119
18	0,31450	-0,20721	0,71959
19	0,25429	-0,24022	0,77287
20	0,73050	0,31842	0,07111
21	0,87135	0,05902	0,22111
22	0,82662	-0,18619	0,22443

Zu Tabelle 3:

In die Interpretation der Faktoren wurden nur diejenigen Eigenschaftspaare einbezogen, die eine Faktorenladung größer als 0,5 aufwiesen.

Ein Korrelationskoeffizient von 0,5 stellt schon ein relativ schwaches Bestimmtheitsmaß für den Grad des Zusammenhangs von zwei Merkmalen oder Eigenschaften dar. Eine signifikante Beziehung kann bei einer relativ großen Stichprobe (Vp= 35) (326) zwar noch gefunden werden, doch erlaubt ein solcher Korrelationskoeffizient schon keine relevante psychologische Aussage mehr, da nur noch 16% der Probanden der einbezogenen Stichprobe die entsprechenden Tendenzen aufweisen. Nun stellen Faktorenladungen gegenüber Korrelationskoeffizienten eine verläßlichere Schätzung des zugrundeliegenden Kriteriums dar. Bei unserem relativ geringen Stichprobenumfang wäre jedoch die Einbeziehung eines Faktors, der eine Ladung weniger als 0,5 aufweist, auch unter methodischen Gesichtspunkten nicht mehr zu rechtfertigen.

Solche Eigenschaftspaare, die eine größere Faktorenladung als 0,5 aufwiesen, stellten für den Faktor 1 die Variablen: 1, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22;
für den Faktor 2 die Variablen: 2, 5, 8, 10, 13, 15, 16;
für den Faktor 3 die Variablen: 3, 4, 18, 19 dar.

Diese so ermittelten, für jeden der drei Faktoren relevanten Eigenschaftskomplexe sind in Tabelle 4 veranschaulicht:

Tabelle 4: Faktoren mit relevanten Eigenschaftskomplexen

Faktor 1 : - Selbstbezug -	(Durchsetzungsfähigkeit/Selbstbehauptung	
dominant	-	submissiv
kritisch	-	unkritisch
entschlußfreudig	-	zögernd
zielstrebig	-	planlos
sicher	-	unsicher
gelöst	-	verkrampft
unkonventionell	-	förmlich, ritualistisch
selbstbewußt	-	schüchtern
durchsetzungsfähig	-	schwach
selbständig	-	unselbständig
innovativ	-	nachahmend
Faktor 2: - Gruppenbezug -	(Kooperativität)	
tolerant	-	autoritär, intolerant
gruppenbezogen	-	selbstbezogen
akzeptierend	-	kritisierend
kooperativ	-	einzelgängerisch
reflexiv	-	impulsiv
diszipliniert	-	undiszipliniert
sensibel, einfühlsam	-	unsensibel, grob
Faktor 3: - Aktivitätsniveau -	(Aktivität/Interesse)	
aktiv	-	passiv
engagiert	-	distanziert
konzentriert	-	unkonzentriert
interessiert	-	desinteressiert

Die im Faktor 1 zusammengefaßten Eigenschaftspaare kennzeichnen insgesamt Fähigkeiten der Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit. Deshalb wurde der Faktor 1 als "Selbstbezug" definiert (siehe "Rollendistanz").

Die im Faktor 2 zusammengefaßten Eigenschaftspaare bezeichnen insgesamt die Fähigkeit der Kooperativität, d.h. solche, die auf der sozialen Ebene liegen. Darum wurde hier die Benennung "Gruppenbezug" gewählt (siehe "Empathie"; "Ambiguitätstoleranz").

Der Faktor 3 faßt Eigenschaftspaare zusammen, die Aktivität und Interesse der Versuchspersonen treffen, so daß mit ihm das "Aktivitätsniveau" erfaßt werden kann.

Mit den aufgestellten Faktoren "Gruppenbezug" und "Selbstbezug" sowie den ihnen zugehörigen Eigenschaftspaaren wird der Versuch gemacht, interaktive Fähigkeiten wie das Einbringen eigener Bedürfnisse ("Selbstbezug") einerseits, das Eingehen auf die Bedürfnisse anderer ("Gruppenbezug") andererseits einer gezielten Beobachtung und Kontrolle zugänglich zu machen.

Aufgrund der nunmehr aufgefundenen 3 Eigenschaftsgruppierungen wurden für jedes Kind jeweils für die Vor- und Nachbeobachtung die durchschnittlichen Urteilswerte aus dem Polaritätenprofil der je 10 Beobachtungsbögen des Vor- und Nachtests errechnet.

Tabelle 5: Mittelwerte der Polaritätenprofile (Vor- und Nachtest) einschließlich Differenz der einzelnen Schüler

Faktor 1	Vortest		Nachtest		Differenz
Vp	$\bar{x}$	R_1	$\bar{x}$	R_2	
2	4,76	4	2,15	1	- 2,6
3	4,92	5	3,90	7	- 1,0
5	3,31	3	2,25	2	- 1,0
6	5,00	7	2,42	5	- 2,6
8	4,94	6	3,43	6	- 1,5
9	2,08	1	2,32	3	+ 0,2
11	3,01	2	2,35	4	- 0,7

Faktor 2	Vortest		Nachtest		Differenz
Vp	$\bar{x}$	R_1	$\bar{x}$	R_2	
2	4,79	5	2,74	2	- 2,0
3	3,40	2	4,46	6	+ 1,0
5	4,90	6	5,20	7	+ 0,3
6	4,40	4	3,14	3	- 1,3
8	2,21	1	2,36	1	+ 0,1
9	5,32	7	3,99	5	- 1,3
11	3,81	3	3,14	4	- 0,7

Faktor 3	Vortest		Nachtest		Differenz
Vp	$\bar{x}$	R_1	$\bar{x}$	R_2	
2	4,00	7	1,80	1	- 2,2
3	3,68	4	3,90	7	+ 0,2
5	3,77	5	2,13	2	- 1,6
6	3,80	6	2,45	4	- 1,4
8	2,78	2	2,78	6	0
9	3,00	3	2,25	3	- 0,7
11	2,20	1	2,62	5	+ 0,4

Der Vergleich der Mittelwerte einzelner Schüler läßt Rückschlüsse auf einen bemerkenswert positiven Einfluß des Rollenspiels auf die Entwicklung der beobachteten Fähigkeiten zu:
Die erstaunlichste positive Veränderung hinsichtlich des Faktors 1 (Selbstbezug: Durchsetzungsfähigkeit; Selbstbehauptung) weisen VP 2 (Vortest: $\bar{x}$ = 4,76; R_1= 4 ; Nachtest: $\bar{x}$ = 2,15; R_2= 1; Differenz: - 2,6) sowie Vp 6 (Vortest: $\bar{x}$ = 5,00; R_1= 7; Nachtest: $\bar{x}$ = 2,42; R_2= 5; Differenz: - 2,6) auf.

Vp 9 dagegen hat ihre dominierendes Streben nach Selbstbehauptung geringfügig zurückgenommen (Vortest: $\bar{x}$ = 2,08; R_1= 1; Nachtest: $\bar{x}$ = 2,32; R_2= 3; Differenz + 0,2).

Auffallend positiv zeigt sich auch der Einfluß des Spiels auf den Faktor 2 (Gruppenbezug: Kooperativität), wiederum besonders bei Vp 2 und Vp 6, aber auch bei Vp 9. Allerdings hat die Gruppenbezogenheit bei Vp 3, Vp 5 und Vp 8 in Relation zum Vortest abgenommen.

Aktivität und Interesse (Faktor 3) haben fast bei allen Kindern der Spielgruppe zugenommen; eine geringfügige Abnahme ist lediglich bei Vp 3 und Vp 11 zu verzeichnen.

Die Unterschiede der Gruppenmittelwerte für jeden Faktor für die Gruppe insgesamt haben wir mit dem t-Test nach Student auf ihre Signifikanz geprüft. Wegen des geringen Stichprobenumfangs haben wir den erwähnten t-Test für nicht gepaarte Daten verwendet, obwohl die Meßwerte an den gleichen Probanden gewonnen wurden und somit abhängig sind.

Dabei wurde davon ausgegangen, daß einem auf diese Weise gewonnenen signifikanten Unterschied eine verläßlichere Bedeutung zukommt, da bei dieser Methode die Streuungen der Meßwerte einbezogen sind.

Die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche sind in Tabelle 6 aufgeführt:

Tabelle 6: Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche der Gruppe

Faktor	$\bar{x}$	$\bar{x}$	t	p	Urteil
	Vortest	Nachtest			
1	4,0	2,6	2,53	0,05	signifikant
2	4,12	3,6	0,97	0,05	nicht signifikant
3	3,31	2,56	2,11	0,05	signifikant

Als Ergebnis der faktorenanalytischen Untersuchung zeigt sich für die Spielgruppe insgesamt:

Von den drei beobachteten Faktoren hat das Rollenspiel einen erheblichen statistisch gesicherten Einfluß auf die im Faktor 1 (Selbstbezug: Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbehauptung) zusammengefaßten Eigenschaften für die Spielgruppe insgesamt genommen (Vortest: $\bar{x}$ = 4,0; Nachtest: $\bar{x}$ = 2,53).

Dies zeigte sich bereits beim Vergleich der Mittelwerte der Polaritätenprofile einzelner Schüler (Vp 2, Vp 6, Vp 8, Vp 3, Vp 5, Vp 11).

Von zweitgrößter, statistisch gesicherter Effektivität erweist sich das Rollenspiel im Hinblick auf den Faktor 3 (Aktivität, Interesse; Vortest: $\bar{x}$ = 3,31; Nachtest: $\bar{x}$ = 2,56), für die Spielgruppe insgesamt, besonders für die Schüler Vp 2, Vp 5, Vp 6, Vp 9,wie Tabelle 5 beweist. Die im Faktor 2 (Gruppenbezug: Kooperativität) zusammengefaßten Eigenschaften werden in der Spielgruppe insgesamt zwar nicht signifikant beeinflußt, jedoch für einige Schüler in erheblichem Maße (siehe Tabelle 5: Vp 2, Vp 6, Vp 9).

5.6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Während die Klasse 4 vor Durchführung des Rollenspiels von großen inneren Spannungen zwischen den Schülern insgesamt, besonders zwischen Jungen und Mädchen beherrscht war, fiel nach Beendigung des Spieltrainings eine positive Veränderung der gegenseitigen Einschätzung der Schüler der Klasse insgesamt auf (siehe Fragestellung 1). Diese Wirkung einer größeren Sympathiekundgebung der Schüler füreinander ist umso bemerkenswerter, als ja nur ein Teil der Schüler im Rollenspiel im Hinblick auf dieses Ziel gefördert wurde.

Der größere Klassenzusammenhalt drückte sich z.B. insofern aus, als sich die Kinder untereinander nicht mehr so extrem voneinander abgrenzten und beurteilten wie vorher (siehe Fragestellung 2, Tabelle 1 a).

Außenseiter, Abgelehnte, aber auch Stars wurden, nach Ablauf des Rollenspiels, stärker in die Klasse integriert. Dies galt gerade für vier Schüler (Vp 2, Vp 6, Vp 8, Vp 5), die am Spieltraining teilgenommen hatten (siehe Fragestellung 2).

Die beiden Mädchen (Christiane und Michaela; Vp 2, Vp 6) nahmen vor Durchführung des Rollenspiels in ihrer Klasse sehr negative Positionen ein. C. galt als sehr unbeliebt (R = 1), wurde von den meisten Mitschülern abgelehnt, wünschte sich aber deren Freundschaft. Dagegen hatte sie nur eine Freundin in der Klasse, Michaela (Vp 6), mit der sie sich auch ständig zankte (Tabelle 1b).

Dazu wurde Michaela selbst von ihren Mitschülern nur wenig beachtet oder geschätzt (R = 4). Sie war zu schwach und hilflos, als daß sie den anderen hätte imponieren können.

Nach Abschluß des Rollenspiels hatte sich eine außerordentliche Veränderung der Klassenposition beider Mädchen ergeben.

Michaela (Vp 6) wurde von ihren Mitschülern insgesamt am meisten geschätzt. Christiane hatte eine mittlere bis gute Klassenposition errungen (Tabelle 1b). Zudem waren beide Mädchen nicht länger von ihrer Klasse isoliert, sondern waren auch anderen Mitschülern, sogar Jungen (Vp 8, Vp 11) freundschaftlich verbunden. Dies zeigte sich in gemeinsamen Spielaktionen der Mädchen und Jungen sowie z.B. im Klassenverband an einer veränderten Sitzordnung: Michaela und Christiane wünschten sich, nicht länger ganz vorn auf der Mädchenseite zu sitzen, sondern wählten die beiden Jungen zu ihren Tischnachbarn. Dadurch war vor allem die Konfrontation zwischen Jungen und Mädchen der Klasse aufgebrochen worden. Die Annäherung zwischen den Geschlechtern wurde nicht allein durch eine aufgelockerte, geschlechtsgemischte Sitzordnung in der Klasse demonstriert, sondern durch eine zwanglosere, friedlichere Kommunikation zwischen den Jungen und Mädchen der Klasse allgemein: Bei Gruppenarbeiten wurden z.B. häufig beide Geschlechter in die einzelnen Arbeitsgruppen einbezogen, auf dem Schulhof und in den Pausen spielten Jungen und Mädchen häufiger als vor den Rollenspielen zusammen.

Dies hat sicher auch damit zu tun, daß die früheren Klassenstars (Vp 5, Vp 9) ihrer erhabenen Positionen enthoben worden waren (Tabelle 1b) und nun nicht länger gleichgeschlechtliche Anhänger um sich versammeln konnten.

Der Jungenstar Harald (Vp 5) hatte seinen Vorrang (Tabelle 1b) vor seinen Mitschülern Uwe, Jakob und Hans-Peter (Vp 11, Vp 8, Vp 3) verloren. Dagegen hatte sich eine offene freundschaftliche Beziehung zwischen Haralds Freunden, einigen Mädchen in der Klasse (Christiane Vp 2, Michaela Vp 6) sowie Harald selbst entwickelt. Allerdings hatte Harald seinen Beliebtheitsverlust noch nicht ganz verarbeitet. Er war ein wenig in die Rolle eines entthronten Beobachters geraten, der seine Umwelt nicht mehr versteht. Seine Reaktion darauf machte sich auch dadurch bemerkbar, daß er begann, sich mit dem früheren Außenseiter der

Klasse H. (Vp 10) anzufreunden. Obgleich Haralds Entthronung ihm sicher mißfiel, hatte sie doch eine allgemein positive Wirkung auf die Klassenstruktur insgesamt, insofern diese nun offenere und integrierendere Strukturen aufwies.

Eigentliche Außenseiter oder Abgelehnte zeigte die Klasse nach Ablauf des Spieltrainings nicht mehr. Diejenigen Mitschüler, denen nun geringere Wertschätzung entgegengebracht wurde (Vp 7, Vp 1, Vp 4, Vp 10) als anderen Kindern der Klasse, wurden von den beliebteren doch nicht vollständig abgelehnt oder isoliert, wie es früher für einige von ihnen (Vp 7, Vp 10, Vp 4) der Fall war (Tabellen 1b, 1c).

Obgleich diese Kinder nicht der Spielgruppe angehört hatten, machte sich der Einfluß des Spieltrainings über die Kinder der Spielgruppe offensichtlich auf diese Klassenstrukturen insgesamt positiv bemerkbar.

Von Wichtigkeit sind in diesem Zusammenhang auch die positiven Auswirkungen der Rollenspielarbeit auf die Interaktion zwischen Schulklasse und Klassenlehrerin. Der Spielleiter und seine studentischen Helfer hatten versucht, in ständigem Kontakt mit ihr zu bleiben, sich über Methoden, Ziele und Verlauf des Rollenspiels sowie das Verhalten der Kinder auszutauschen und der Klassenlehrerin einen freien Einblick in die Spielpraxis zu geben. Auf diese Weise konnten wir dazu beitragen, daß sie ihr autoritäres Lehrerverhalten einer Korrektur unterzog und einige Neuerungen einführte: Interaktions- und Rollenspiele wurden von ihr in den Unterricht eingebaut, z.B. Rollenspiele als Mittel im Deutsch- und Sachunterricht, Interaktionsspiele zur Entspannung und Lockerung zwischen einzelnen Schulstunden. Ein Punktverstärkungsprogramm wurde analog zu unserem Spielverstärkungsprogramm entwickelt, in dem dieselben Verhaltensweisen der Schüler verstärkt wurden wie in den Spielstunden.

Insgesamt hatte die Klassenlehrerin ihren Frontalunterricht zugunsten von häufigerer Partner- und Gruppenarbeit aufge-

brochen und sorgte dafür, daß Außenseiter weniger isoliert wurden als früher. Gemeinsame Unterrichtsgänge und Ausflüge fanden häufiger statt.

Inwiefern zeigten die Außenseiter und Stars sowie die abgelehnten Schüler der Klasse nun nach Durchführung des Rollenspiels ein weniger schulrelevant abweichendes Verhalten als zuvor?

Christiane (Vp 2)

Bei der Erarbeitung des zweiten Rollenspielprojektes "Peggys Mütze" war das Problem der 'Außenseiter' problematisiert, dargestellt und verschieden gelöst worden. Ohne auf Probleme von Mitspielern in der Spielgruppe direkt hinzuweisen, hatte sich C. von Anfang an stark mit der Rolle der Außenseiterin 'Peggy' identifiziert. Sie übernahm häufig freiwillig diese Rolle. Anfangs schien sie Genugtuung zu fühlen, sich so selbst in ihrer erbärmlichen Lage vor ihren Mitspielern darstellen zu können. Im weiteren Spielverlauf wurde sie diese Rolle allmählich leid und wollte andere Rollen übernehmen. Aufgrund ihres unbefriedigten Geltungsbedürfnisses verlangte sie dann nach Rollen mit Autoritätscharakter (z.B. als Erwachsene) oder aber ihre Rollenumkehr, den 'Thomas' zu spielen. Durch ihre lebhafte Spielweise sowie ihr großes Engagement bei den Spielaktivitäten allgemein wuchs ihr geringes Selbstbewußtsein langsam. Die übrigen Kinder begannen, C. als Partner zu akzeptieren. Es gelang ihr nach und nach, auch kleinere Rollen zu übernehmen und zu ertragen. Ihre anfängliche Zanksucht und Aggressivität besonders Michaela sowie dem 'Staranhänger' Jakob gegenüber ließ auffällig nach, so daß sie Jakob sogar als Freund bezeichnete. Harald, ihrem besonderen Kontrahenden gegenüber, verhielt sie sich distanziert und vorsichtig.

Vor allem fiel an C. nach erfolgtem Rollenspiel ihre größere Selbständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit auf, wobei sie

aber durchaus auch gelernt hatte, ihre Mitspieler mitzuberücksichtigen (Tabelle 5). Z.B.: Bei der letzten Rollenspielszene 'Peggys Geburtstag' spielte C. die Rolle der Mutter. Als die Spieler die Teilnahme Thomas' am Geburtstag Peggys verweigerten, machte sie den Vorschlag, ihm doch eine Chance zu geben, sich besser zu verhalten als vorher und ihn zum Geburtstag einzuladen.

Im Gesamtklassenverband fiel es ihr noch etwas schwerer, dieselbe neugewonnene Anerkennung zu finden wie in der Spielgruppe. Ihre neuen Freunde halfen ihr dabei, ihre Position auch in der Klasse zu verbessern. Dies zeigte sich bei Gruppenarbeiten, an denen sie einige Kinder zunächst - wie früher - nicht teilnehmen lassen wollten. Durch Zuspruch von Jakob und Uwe wurde sie dann doch integriert. Ihre Schulleistungen hatten sich im Sachunterricht gebessert sowie in Deutsch mündlich.

Michaela (Vp 6)

M. hatte die erstaunlichste Veränderung durchgemacht. War sie vor Beginn des Spieltrainings voller Hemmungen, Unsicherheit und Unselbständigkeit und stand im Schatten des Klassenlebens, so wurde sie nun von ihren Mitschülern insgesamt am meisten geschätzt (R = 11; Tabelle 1b).

M. hatte sich allmählich im Spiel von ihren Komplexen und ihrer Schüchternheit befreit. Ihr mangelndes Vertrauen in ihre Mitschüler wuchs bereits in der ersten Spielphase der Interaktionsspiele. Mit Vorliebe spielte sie pantomimische Gruppen- und Partnerspiele oder Blindenführen, bei denen sie sich "nicht voll in Szene zu setzen" brauchte.

Bei den Klangexperimenten wirkte M. zum ersten Mal gelöst und hatte Freude daran, verschiedene, auch laute Instrumente auszuprobieren.

Bei den anfänglichen Rollenspielen kehrte ihre Unsicherheit und Ängstlichkeit zunächst wieder. Sie übernahm dann lieber nur unbedeutendere Rollen. Zu ihrer und der Ermutigung

anderer spielten wir nun eine Zeitlang mit Verkleidungen und Masken, in deren Schutz sich M. mehr zu spielen traute. Langsam übernahm sie Rollen auch dann, wenn sie ihre "äußere Identität" nicht geändert hatte. Sie wirkte gelöst, selbstbewußt, zeigte viele eigene Ideen und konnte sie auch verwirklichen.

Dazu verstand sie es besonders, Vermittlerrollen zu spielen, andere Kinder ins Spiel zu integrieren oder ihnen zu helfen. Neben Uwe, der von Anfang an sehr 'interaktionstüchtig' war, hatte sich M. zur tragenden Mitspielerin entwickelt, die überall einspringen konnte.

Mit Christiane verband sie nicht länger Abhängigkeit, sondern Partnerschaft. Dazu zählten Uwe, Jakob und Sylvia zu ihren Freunden. Es lehnte sie niemand in der Klasse mehr ab. Selbst Harald, der sich nach seiner Entthronung neu zu orientieren versuchte, akzeptierte sie und holte sie zu Aktivitäten hinzu.

Ihre Schulleistungen zeigten eine auffällige Verbesserung.

Harald (Vp 5)

H. hatte während des Spieltrainings einen enormen Beliebtheitsverlust hinnehmen müssen (Tabelle 1b). Er galt nicht länger als Star, sondern wurde weitaus kritischer von seinen Mitschülern beurteilt als zuvor. Im Verlaufe des Rollenspiels hatte er ständig versucht, weiterhin im Mittelpunkt zu stehen, Hauptrollen zu spielen oder die Spielgruppe zu beherrschen. Die Spielgruppe nahm dies allmählich bewußter und kritischer wahr als zuvor und reagierte darauf, indem sie sein unkameradschaftliches Verhalten tadelte und ihn weniger beachtete. Es bestand die Gefahr, daß H. in eine ähnliche Außenseiterposition geriet wie Christiane vor dem Rollenspiel.

Allerdings wurde dies zum Schluß dadurch verhindert, daß die Spielgruppe (Christiane vor allem) ihn doch weiter aufnahm. (Beispiel: Rollenspiel "Peggys Geburtstag".)

In der Schulklasse versuchte H. nun, neue Beziehungen zu anderen Mitschülern anzuknüpfen, die nicht in der Spielgruppe gewesen waren. Dabei wählte er den Außenseiter H. Er schien aber aus seinen Erfahrungen in der Spielgruppe ein wenig gelernt zu haben, denn er ging mit H. behutsamer um als er es vorher im Verhältnis zu seinen Mitschülern getan hatte. Seine volle Integration in die Klasse, so wie auch Harald es sich wohl wünschte, war allerdings zum Zeitpunkt der Nachuntersuchung noch nicht gelungen.

Abschließend erscheint es notwendig, auf einige von der vorliegenden Untersuchung unabhängige Variablen hinzuweisen, welche die dargestellten, zumeist positiven Veränderungen, die hier weitgehend auf spielpädagogischen Einfluß zurückgeführt wurden, mitbewirkt haben können.
Als solche von der Untersuchung nicht erfaßten Variablen sind zu nennen:

- das bereits explizierte, veränderte Verhalten der Klassenlehrerin in Richtung auf einen partnerschaftlichen Unterrichtsstil (S. 282)
- die Einführung eines Punktverstärkungsprogrammes im Klassenunterricht analog zu unserem Spielverstärkungsprogramm (S. 282)
- Veränderungen in der Familienstruktur einzelner Kinder (Michaela, Vp 6, die die auffallendste positive Veränderung zeigte, hatte einen neuen sehr liebevollen Vater bekommen, der großen Anteil an M. und ihrer Schule nahm. Harald, Vp 5, dagegen, der während der Spielphasen zunehmend kritischer von seinen Kameraden angesehen wurde, hatte negative familiäre Erfahrungen gemacht. Sein Vater hatte seine Mutter verlassen, so daß diese nun den Familienunterhalt verdienen mußte und weniger Zeit für die Kinder hatte.)

Es leuchtet ein, daß diese im Rahmen dieses Experimentes nicht zu berücksichtigenden Faktoren die vorliegenden empirischen Ergebnisse in einem nicht unbedeutenden Maße relativieren.

5.7. Kritische Diskussion der Effektivität von Rollenspielen

Obgleich die dargestellten Rollenspiele die interaktive Inkompetenz der Schüler der Spielgruppe positiv beeinflußte und auch von günstigem Effekt auf lernabweichende Verhaltensmuster in der Schulklasse waren, müssen doch einige, diesen Erfolg relativierende Einwände gemacht werden:

Der erste Einwand betrifft die Randstellung interaktionspädagogischer Konzepte, die auf offene, partnerschaftliche Kommunikationsstrukturen ausgerichtet sind, innerhalb des traditionellen, durch Jahrgangsklassen voneinander separierten, geschlossenen Unterrichtssysteme der Sonderschule, wie es sich durch derzeit geltende Richtlinien, Lehrpläne und Schulorganisation darstellt. Die für die Rollenspielarbeit ausgewählte Schule für Lernbehinderte kann dabei die Kritik nicht speziell treffen. Die spontane Bereitschaft von Rektor und Lehrern, an ihrer Schule "Spielexperimente" durchführen zu lassen, mußte im Vergleich zur Reaktion der anderen aufgesuchten Lernbehindertenschulen bereits als erfreulicher Ausnahmefall gelten. Unsere Arbeit mit der Spielgruppe wurde vom Schulkollegium als Experiment geduldet, von einigen Lehrern sogar mit Interesse beobachtet. So versuchten der Spielleiter sowie seine studentischen Hilfskräfte interessierte Lehrer der Sonderschule regelmäßig über den Stand der Spielarbeit, über die Entwicklung und das Verhalten einzelner Schüler sowie über die weitere Spielplanung zu informieren. Einige Lehrer und Mentoren besuchten hin und wieder die Spielstunden. Zum Abschluß der 1 1/2jährigen Spielarbeit wurde das gesamte Lehrerkollegium der Sonderschule zu einem bunten Spielnachmittag eingeladen, bei dem ein anschaulicher Überblick über die durchgeführten Spiele und Spielphasen gegeben wurde, aber auch neue Spiele mit den Gästen selbst ausprobiert wurden. Obschon das Interesse der Lehrer an spielpädagogischer Arbeit vorhanden war, ließ sich diese an ihren vorhandenen Wochenplan bestenfalls als amüsante Randstunde anhängen.

Insofern Spiel und Rollenspiel auf diese Weise eine Entlastungsfunktion eines hierarchischen, vornehmlich auf Leistung ausgerichteten Unterrichts zukam und nicht als Methode einer interaktionspädagogischen Konzeption, die allem pädagogischen Handeln zugrundeliegt, konnten die in dieser Arbeit angestrebten Ziele komplementären, emanzipatorischen Rollenhandelns nicht konsequent verfolgt werden.

Zwar muß hier einschränkend auf die positiven Auswirkungen der Interaktion zwischen der Klassenlehrerin der untersuchten Schulklasse und den Schülern verwiesen werden. Allerdings wäre eine Weiterentwicklung des hier erarbeiteten interaktionspädagogischen Ansatzes erst dann voll gewährleistet, wenn alle oder mehrere Lehrer der Schule interaktionspädagogische Prinzipien in ihren Unterricht aufnähmen. Zwar wurde allen Lehrern der Schule ein Katalog mit Interaktionsspielen ausgehändigt, die Spiele wurden erklärt und teilweise auch ausprobiert. Zu einem Fortbildungskurs oder einer Tagungsteilnahme ließen sie sich allerdings nicht anregen, obgleich der Spielleiter sie zu interaktionspädagogischen Tagungen direkt einlud. Für diese Zurückhaltung lassen sich einige Gründe annehmen wie der aufreibende, komplexe Schulalltag oder auch die Unsicherheit und Skepsis der Lehrer in bezug auf pädagogische Neuerungen, deren Relevanz weder in ihrer früheren Lehrerausbildung noch in den geltenden Richtlinien als verbindlich herausgestellt wurde.

Von Wichtigkeit wäre es auch, in ein Rollenspielprojekt wie in das hier konzipierte, Grundschüler und -lehrer soweit als möglich zu integrieren.

Bei der Planung und Durchführung des vorliegenden Spielprojektes wurde eine Einbeziehung der im selben Schulgebäude untergebrachten Grundschüler von vornherein berücksichtigt; Kontakt- und Informationsgespräche über das geplante Projekt wurden von Anfang an mit der Rektorin der Grundschule geführt, der Spielraum stand jederzeit (ausgenommen die Testzeit) offen auch für interessierte Grundschullehrer und

deren Schüler, zu Spielfesten erhielten auch sie eine Einladung. Im Hinblick auf die diskutierte Problematik "Lernbehinderter" als Normabweichler müßte eine Einbeziehung und teilweise Integration von Grundschülern und Grundschullehrern in die Spielgruppe gerade ein wichtiges Ziel sein. Nur so könnte es doch gelingen, reale, stigmatisierende Interaktionssituationen zwischen Normal- und Sonderschülern im Spiel aufzugreifen und ihnen zugrundeliegende Konflikte in Rollenspiel und Reflexion konkret anzugehen, Vorurteile abzubauen und Möglichkeiten einer gelungenen Kommunikation bereitzustellen. Dies erwies sich aber geradezu als aussichtslos, da sich beide Schultypen gegenseitig streng voneinander abgrenzten, sobald es um gemeinsame Aktivitäten ging. Schulfeste fanden beispielsweise schulspezifisch getrennt statt. Von daher stieß unsere Kontaktanbahnung mit der Normalschule auf Distanz und Ablehnung.

Ein letzter Ausblick betrifft die Durchführung eines Sprachtrainingsprogramms im Klassenunterricht parallel zum Rollenspielprogramm in der Spielgruppe, etwa in Form einer "kompensatorischen Spracherziehung", wie die bei Kochan vorgestellte (327).

Während die vorliegende Arbeit Rollenspiel gezielt als Methode sozialen Lernens einsetzte, lassen Rollenspiele im Deutschunterricht z.B. eine akzentuiertere Berücksichtigung sprachlicher Fähigkeiten zu, insofern die im Rollenspiel zuvor erarbeiteten Inhalte und Situationen sprachlich analysiert und weiterbehandelt werden können: Wortschatzerweiterungen, grammatikalische Übungen, Leseübungen, Rechtschreibübungen könnten so ein stärker auf soziale Komponenten ausgerichtetes Rollenspiel sinnvoll ergänzen.

Im vorliegenden Spielprojekt war mit der Klassenlehrerin die Durchführung einer kompensatorischen Spracherziehung zwar besprochen worden, welche dann aber nicht oder nur am Rande verwirklicht wurde, da dazu eine kontinuierliche, gegenseitige Absprache über Inhalte und Methoden in Unterricht und Spielarbeit vonnöten gewesen wäre, die aber im Rahmen des hier dargestellten Rollenspielprojektes zeitlich nicht mehr zu leisten war.

6. ROLLENSPIEL IN DER LERNBEHINDERTENPÄDAGOGIK

6.1. Interaktionspädagogisches Rollenspiel mit "Lernbehinderten"

Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurde dargelegt, daß "Lernbehinderung" nach dem "sprachlogischen Modell von Behinderung" nicht als echte Behinderung gelten darf, da sich ein normales Defizit für "Lernbehinderte" generell weder an medizinisch-organischer ("geistige Schwäche") noch in psychologisch-empirischer Hinsicht ("Intelligenzdefekt") noch als Schulversagen des Schülers allein nachweisen ließ. Vielmehr erwies sich das Phänomen "Lernbehinderung" im Verlauf der vorliegenden Diskussion weitestgehend bedingt durch Indikatoren der sozialen oder soziokulturellen Lage, insofern die mittelstandsgeprägten Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule von Kindern aus einem sozialen Subsystem wie dem der Unterschicht in der Regel nicht erfüllt werden können, der Schuleintritt von Unterschichtskindern daher häufig als "Milieubruch" im Verhältnis zu ihrer eigenen Subkultur empfunden wird.

"Lernbehinderung" konnte folglich nur auf einer solchen theoretischen Basis angemessen erörtert werden, die beide Seiten des Bedingungszusammenhanges der Diskrepanz zwischen

- sozialschichtsspezifischen Faktoren der Sozialisation von Unterschichtskindern sowie
- den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Schule darzustellen und zu integrieren gestattete.

Die interaktionistische Bestimmung von "Lernbehinderung" zielte auf eine solche Integration sowie darüberhinaus auf eine Präzisierung und genauere Analyse von sozialen Interaktionsprozessen, in denen "Lernbehinderungen" durch Etikettierungen und Stigmatisierungen in der wechselseitigen Interaktion zwischen Lehrer und Schüler erzeugt werden. Ausgehend von dieser interaktionistischen Definition von

"Lernbehinderung" ergeben sich spezifische didaktisch-methodische und organisatorische Konsequenzen für einen interaktionspädagogischen Ansatz zur Förderung "lernbehinderter" und "potentiell lernbehinderter" Kinder.

Analog zu diesem interaktionistischen Verständnis von "Lernbehinderung" muß eine Interaktionspädagogik wie die hier vorgeschlagene, folglich den engen Rahmen einer Sondererziehung sprengen, die ausschließlich darauf ausgerichtet ist, Schüler von "eingeschränkter Lernfähigkeit" (328) mit Hilfe behindertenspezifischer Methoden (329) und mit einer in Relation zur Normalschule reduzierten Themenauswahl (330) in separaten Institutionen zu fördern.

Ebensowenig kann sich Rollenspiel im hier gemeinten interaktionspädagogischen Sinn z.B. in den Dienst ausschließlich therapeutischer oder etwa revolutionärer Zielsetzungen allein stellen (331).

Bei einer allein therapeutischen oder ausschließlich gesellschaftsverändernden Verwendungsabsicht würde Rollenspiel einseitig benutzt: im ersten Fall im Hinblick auf einen Ausgleich persönlichkeitsspezifischer Defizite (Anpassung), im zweiten hinsichtlich einer revolutionären Gesellschaftsveränderung (Widerstand). Rollenspiel in interaktionspädagogischer Absicht aber zielt in Spielprozessen und -projekten auf einen Ausgleich zwischen der Anpassung an gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen (Kompensation) einerseits sowie des Widerstandes gegenüber unberechtigten gesellschaftlichen Machtansprüchen (Emanzipation) andererseits.

In diesem Sinne stellt die im Zentrum dieser Arbeit stehende Fähigkeit "interaktive Kompetenz", die es im vorliegenden Spielprojekt hauptsächlich zu vermitteln galt, idealtypisch das Ziel allen demokratischen Handelns dar. Sie bezeichnete die kognitive wie emotionale Fähigkeit, in Interaktionssituationen zu Rollen ebenso Distanz zu wahren, wie sie zu übernehmen (Balance zwischen Rollenübernahme, d.h. gesellschaftlich anerkannter Verhaltens-

erwartungen und Rollenentwurf, d.h. eigene, selbständige Interpretation vorgegebener Erwartungen). Interaktiv kompetente Partner wären so in der Lage, Konfliktsituationen kommunikativ zu bewältigen.

Zur Vermittlung interaktiver Kompetenz müßte die so verstandene Interaktionspädagogik darauf ausgerichtet sein:

- vorbeugend schon in vorschulischen und grundschulischen Interaktionsprozessen die Bedingungen für die Entwicklung von interaktiver Inkompetenz zu verhüten,
- im Falle des Sonderschulbesuches einer Verfestigung abweichender Leistungs- und Verhaltensweisen sowohl kompensatorisch als auch emanzipatorisch entgegenzuwirken bzw. den Schülern zum Aufbau einer interaktiven Kompetenz zu verhelfen,
- vor allem aber an einer langfristigen Veränderung schulorganisatorischer Strukturen auch im Hinblick auf einen Abbau des vertikalen Schulsystems sowie an einer Neugestaltung schulischer Interaktionsverhältnisse mitzuarbeiten.

Damit geht eine Überprüfung und Veränderung von Unterrichtsinhalten am Maßstab eines kommunikativ orientierten Curriculums einher.

6.2. Vermittlung interaktiver Kompetenz in kompensatorischen und emanzipatorischen Rollenspielen

Die vorgestellte Absicht, Rollenspiel in kompensatorischer und emanzipatorischer Funktion einzusetzen, trägt dem hier dargestellten zweiseitigen Bedingungszusammenhang der sozialen Verursachung von "Lernbehinderung" Rechnung,

- dem linear-kausalen, der sozialschichtspezifische Faktoren für die Entstehung von "Lernbehinderung" verantwortlich macht und damit einen Ausgleich von "Sozialisationsdefiziten" verlangt sowie
- dem wechselseitigen Bedingungszusammenhang, der "Lernbehinderung" als Stigmatisierung auffaßt und somit eine Situationsanalyse und kommunikative Veränderung von stigmatisierenden Interaktionsprozessen zu Beginn der Schule vorschreibt.

Kompensatorisches Rollenspiel hat demnach die Funktion, Sozialisationsdefizite "lernbehinderter" Schüler nachträglich auszugleichen und die Grundvoraussetzungen sozialer Interaktion erst zu legen. (Erweiterung des Rollenrepertoires, Veränderung kognitiver Stile, wie Impulsivität und Reflexivität, Formung des Sprachgebrauchs.).

Emanzipatorisches Rollenspiel dagegen will - an diese Voraussetzungen anknüpfend - autonomes, kommunikatives Handeln über die dialektische Verwendung des Rollenspiels (Spiel Reflexion des Spiels) fördern, um so zum Entwurf von repressionsfreieren Interaktionsverhältnissen zu gelangen.

6.2.1. Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer und Schüler

Offensichtlich lassen sich partnerschaftliche Kommunikationsstrukturen, die für eine Entwicklung und ein Verfügen über interaktive Kompetenz wesentlich sind, in der Schule wie anderswo nur dann realisieren, wenn den jeweiligen Interaktionspartnern diese Zielvorstellungen bewußt sind und sie diese auch zu verfolgen beabsichtigen.

Damit wird allen Partnern zunächst die Bereitschaft abverlangt, sich gegenseitig als potentiell gleichwertig zu akzeptieren sowie vorhandene, ungleiche Interaktionschancen - soweit möglich - abzubauen.

Erziehungsverhältnisse allerdings stellen sich in der Regel keinesfalls so idealtypisch dar, sondern sind gerade in der Schule für Lernbehinderte so strukturiert, daß eine Asymmetrie der Beziehungen die Regel darstellt. Sogenannte "Lernbehinderte" als gleichwertige Interaktionspartner zu akzeptieren, erscheint vielen Sonderpädagogen als absurd und falsch. Dies drückt sich schon im noch immer verbreiteten Verständnis des Sonderschullehrers vom "schwachbegabten", weniger intelligenten, "lernbehinderten" Schüler aus, für den zusätzliche oder andersartige Unterrichtsmethoden und verkürzte Inhalte (332) vorgeschlagen werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussionsergebnisse dieser Arbeit, die besagen, daß schulrelevante Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten nicht in allen Fällen als unveränderbare Defizite von vornherein bestehen, sondern weitgehend in der wechselseitigen Interaktion zwischen Lehrer und Schüler schon vor Eintritt in die Sonderschule "produziert" und dort durch Etikettierungen und Vorurteilswirkungen nicht selten noch verfestigt werden, ergibt sich allerdings die Konsequenz, eine so definierte "Lernbehinderung" gerade mit interaktionspädagogischen Methoden abzubauen.

Neben der Entwicklung und Anwendung von interaktionspädagogischen Methoden und Modellen für "Lernbehinderung" gilt

es ferner, hierarchisch-starre Kommunikationsstrukturen von (Sonder-)pädagogen mit (Sonder-)schülern sowie mit Kollegen aufzubrechen.

Welche interaktiven Fähigkeiten und Voraussetzungen werden dem Lehrer hierzu abverlangt?

- "Theoretisch-wissenschaftliche Kenntnisse zur Sensibilisierung für das Problem und die eigene Person, ... vor allem aber
- eine berufspraxisbezogene Ausbildung, die Einübungs- und Erprobungsmöglichkeiten verschiedener Verhaltensweisen gegenüber Schülern zuläßt und der eine Berufseinführung folgt, die die Reflexion über die Praxis zum integralen Bestandteil der Berufsrolle erklärt und Spielraum für die Erprobung von Interaktionsstrategien gewährt." (333)

Für die bedauerliche Tatsache, daß der Lehrer bzw. Sonderschullehrer diese Voraussetzungen oft nicht erfüllt, läßt sich folgender Grund angeben:

Die derzeitige Lehrerausbildung ist - trotz vielfacher Kritik - sowohl in der ersten als auch in der zweiten Ausbildungsphase überwiegend theoretisch-wissenschaftlich ausgerichtet, so daß es an Berufseinführung und Praxisbezug weitgehend mangelt (334).

Daraus folgen eine Reihe pädagogischer Schwierigkeiten:

"... daß man zwar theoretisch ein symmetrisches Rollenverhältnis zwischen Lehrer und Schüler akzeptiert und auch zu spielen bereit ist, aber nicht realisiert, daß eine solche Schülerrolle aufzubauen erst Teil - und zwar wesentlicher Teil der Erziehungsaufgabe des Lehrers selbst ist. Schwierige Schüler oder solche, die ihre Schülerrolle (noch) nicht spielen können, werden deshalb (wie in dieser Arbeit aufgezeigt) oft abgelehnt." (335)

Um diesen Teufelskreis der meist unreflektierten Verfestigung sozial abweichender Leistungen und Verhaltensweisen durch das Rekurrieren des Lehrers auf Kontrollfunktionen

und Sanktionen, wie vorhin aufgezeigt wurde, zu durchbrechen, gilt es zunächst, in Lehrerausbildung und -fortbildung interaktive Kompetenz der Lehrer zu entwickeln.

Zur Realisierung dieser Forderungen kann das von Prose (336) in Schleswig-Holstein erarbeitete und durchgeführte Fortbildungsprogramm für allgemeine Schulen als exemplarisch für ähnliche, weniger systematische Versuche zu verschiedenen pädagogischen Hochschulen und Ausbildungsstätten gelten.

Es umfaßt drei Fortbildungsansätze:

"a) Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer selbst;

b) diskursorientierte Leitung und Fähigkeit zur Modifikation des Schülerverhaltens in Richtung interaktiver Kompetenz;

c) Erarbeitung von Konzepten für schulorganisatorische Veränderungen zur Förderung von Diskurschancen." (337)

6.2.1.1. Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer

Die von Prose angewandten Verfahren zum Aufbau interaktiver Kompetenz der Lehrer entstammen größtenteils der Gruppendynamik (338). Durch Gruppengespräche, Selbsterfahrung in Gruppen oder einzeln mit Hilfe von Video- und Tonband-Feedback, Fragebogen und Anregungen des Trainers, lernen die Kursteilnehmer, sich selbst sowie die anderen intensiver zu beobachten und ihre gewonnenen Erfahrungen in die Planung ihres Verhaltens einzubeziehen.

Neben diesen gruppendynamischen Übungen, die sowohl von psychodramatischen Vorstellungen Morenos (339) als auch von denen der nicht-direktiven Psychotherapie von Tausch und Rogers (340) beeinflußt sind, werden Rollen- und Planspiele mit anschließender Reflexion eingesetzt. Während es bei den gruppendynamischen Übungen mehr um die Darstellung und Lösung eigener Probleme der Teilnehmer

ging, konzentrieren sich diese auf Probleme des weiteren sozialen Umfeldes der Lehrer wie z.B. des Schulalltags. Video-feedback wird auch hier zur Kontrolle eingesetzt.

Um die Bedingungen für eine zielgerichtete, "interaktiv kompetente" Weiterarbeit der Kursteilnehmer in der folgenden Schulpraxis zu ermöglichen, stellen sie gemeinsam ein Programm zusammen, das die Elemente der Beobachtung ihres interaktiven Verhaltens sowie der Definition von Zielvorstellungen im Hinblick auf interaktives Handeln enthält. Dieser Fahrplan soll ihnen eine größere Chance zu selbstkontrolliertem, modellhaftem Interaktionsverhalten geben. Ähnliche Kurse und Übungen werden regelmäßig auch in NW in Lehrerausbildung und -fortbildung durchgeführt.

Im Rahmen unserer Untersuchung war es immerhin möglich, Klassenlehrer und Lehrerkollegium der ausgesuchten Sonderschule für eine Teilnahme an einem solchen Fortbildungskurs sowie an unserer interaktionspädagogischen Arbeit zu interessieren. Einige praktische Anleitungen und Hinweise erhielten sie durch Spielfeste, Gespräche, Spielbeobachtungen und Literatur.

Ein Vergleich der von Prose angestrebten Zielvorstellungen zur Förderung interaktiv kompetenten Lehrerverhaltens mit den hier verfolgten Arbeitszielen und erwünschten Verhaltensweisen des Spielleiters weisen in vielen Punkten Übereinstimmungen auf: hier wie dort wird vom Lehrer oder Spielleiter erwartet, daß er versucht,

- die Schüler als gleichwertige Interaktionspartner zu akzeptieren bzw. kommunikationshemmende, unnötig hierarchische Erziehungsverhältnisse innerhalb der Schulklasse wie der Schulorganisation soweit möglich aufzubrechen (Sitzordnung, Klassenämter, Frontal- oder Gruppenunterrichtsform, Einzel- oder Gruppenaktivitäten, Konferenzstil ...);
- Sensibilität und Einfühlungsvermögen (Empathie) bei der Beobachtung und Diagnose des Schülerverhaltens sowie Schülerkritik und Rollendistanz seinem eigenem Verhalten gegenüber sowie ferner

- Ambiguitätstoleranz beim Austragen von Konflikten zu zeigen, die Freiheit für ein Erproben und Experimentieren mit verschiedenen Lösungsstrategien gewährt.

Differenzen zwischen dem vorliegenden Spielprojekt und dem Programm Proses gründen vor allem in der hier verfolgten Ausrichtung auf "lernbehinderte" Schüler.

6.2.1.2. Förderung interaktiver Kompetenz der "Lernbehinderten"

Das vorliegende Projekt geht zu Anfang von einer intensiven Situations- und Verhaltensanalyse der Schulklasse und der Schüler aus: Soziometrische Erhebung; systematische Verhaltensbeobachtung der Schüler. Zu diesem Zweck wurde hier ein Beobachtungsbogen zur Bestimmung interaktiver Kompetenz der einzelnen Schüler entwickelt, so daß gezielte Vor- und Nachuntersuchungen im Hinblick auf mögliche Verhaltensänderungen durchgeführt werden konnten.

Während Prose im nächsten Schritt bereits "die Entwicklung präziser Ziele und Zwischenziele zum Aufbau interaktiver Kompetenz der Schüler" vorantreibt wie die Fähigkeit zur Rollenübernahme (341), wird im Spielprojekt mit "Lernbehinderten" in dieser Arbeit im Anschluß an die Definition der Ausgangslage eine breite Phase kompensatorischer Übungen und Aktivitäten angesetzt: In der ersten Phase des "gebundenen Spiels" stehen Lockerungs-, Ausdrucks-, Sensibilisierungs-, Konzentrations- und Kooperationsspiele auf dem Programm. Hier geht es darum, eine Ausgangsbasis zur Erlangung von Grundqualifikationen sozialen Handelns in einer angstfreien Atmosphäre überhaupt erst zu schaffen:

- starre rigide Interaktionsmuster aufzubrechen,
- non-verbale und verbale Kommunikationsformen in einfachen Spielen zu ermöglichen
- und die teilweise ziellose bis chaotische Spielaktivität der Schüler in eine Entwicklung selbstbestimmter Spielregeln übergehen zu lassen.

Zur Hilfestellung bei der Verfolgung dieser selbstgesetzten Spielregeln werden flexible Verstärkungsprogramme aufgestellt.

Auch die zweite Spielphase mit "Lernbehinderten" dient kompensatorischen Funktionen. In dieser "Phase der Erkundung und Organisation" wird dem aufgezeigten, im Verhältnis zur Mittelschicht

- geringeren Rollenrepertoire von Unterschichtskindern,
- ihrer Normenrigidität (Rollenveränderung),
- ihrer relativen Kommunikationsunsicherheit in Bezug zur Außengruppe (Interviews) sowie
- ihrer vorwiegend impulsiven, unreflektierten Bewältigung von Konfliktsituationen

Rechnung getragen. (Entwicklung der Szene "Ausländer ...") Darum schlägt das vorliegende Spielprogramm für diese Phase vor, die Schüler vielfältige Informationen einholen zu lassen: auf der Straße, auf dem Markt, in Geschäften, Betrieben und Institutionen...

Aus der Fülle der eingeholten Informationen bahnt die Spielgruppe nun unter Animation des Spielleiters erste gezielte, problemorientierte Rollenspiele an.

In der vorliegenden Arbeit stellt sich die Spielgruppe die Aufgabe, einen Gastarbeiterkonflikt im Rollenspiel darzustellen und die Szene so anzulegen, daß möglichst viele Informationen über die Stellung ausländischer Arbeiter in unserer Umwelt in Rollen und Handlungsverlauf der Spielszene gegeben werden. Anschließende Spielfeste mit Eltern und Freunden ermöglichen einen weiteren gegenseitigen Erfahrungszuwachs und schaffen neue Kontakte zwischen Schule und Umwelt.

An kompensatorischen Erziehungskonzepten - besonders der Sprachbildung - ist hinlänglich und nicht zu Unrecht Kritik geübt, der Unfug einer kompensatorischen Erziehung,

die auf eine Abrichtung der "restringierten" Sprache von Unterschichtskindern auf mittelständisch-"elaborierte" Sprachformen zielte, herausgestellt worden (414).

Anders als eine solche Erziehung der Anpassung an die Sprache der Mittelschicht, die "affektive und kommunikative Sprachanlässe und -motivationen" beschneidet und "die deutsche Sprache wie ein anderes Latein" vermittelt, wird hier Spiel und Rollenspiel kompensatorisch eingesetzt. Kompensatorisches Rollenspiel meint einen Prozeß, bei dem unzulänglich erworbene Interaktionsfähigkeit "lernbehinderter" Schüler nachträglich angeglichen wird, damit die Schüler dann im nächsten Schritt diese Fähigkeiten bei der Analyse und angestrebten Veränderung ungünstiger, stigmatisierender Interaktionsstrukturen einsetzen können.

Die in dieser Arbeit verfolgten Ziele kompensatorischen Rollenspiels lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Fähigkeit zur Rollenübernahme,
- Verfügen über ein großes Rollenrepertoire,
- Fähigkeit zur Rollenveränderung (-distanz),
- Fähigkeit zur Empathie,
- Fähigkeit, auch abweichende Verhaltensmuster zu ertragen (Ambiguitätstoleranz).

Als sein Aufgabenfeld sieht kompensatorisches Rollenspiel es hier an, im allen möglichen Bereichen und Institutionen (Schule, Familie ...) aus der Umwelt der Schüler "neue Bedingungen für kommunikatives Handeln in Rollen durchzusetzen , d.h. verfestigte Autoritäts- und Geschlechtsrollen aufzubrechen, in Arbeitsgruppen neue Kooperationsformen zu erproben." (342) Auch das interaktionspädagogische Konzept von E. und M. Schräder,"Beiträge zu einem Curriculum für sprachliche Interaktion" (343) setzt in kompensatorischer Absicht an: Ausgehend von der Feststellung, daß eine Reihe sozialschichtspezifischer Bedingungsfaktoren

der Unterschicht die Entwicklung von Ich-Identität sowie die Grundqualifikationen des Rollenhandelns behindern, schreiben sie der Lernbehindertenschule die Aufgabe zu, "ein Interaktionsmilieu zu schaffen, das die notwendigen Stimuli für die Aktualisierung der Sprachkompetenz schafft" (344).

Obgleich die Autoren "Emanzipation" und "Autonomie" fordern, um an einem 'Abbau überflüssiger und irrationaler Herrschaft von Menschen über Menschen mitzuarbeiten' (345) und damit eine politische Zielsetzung auf ihre Fahnen zu schreiben, scheinen sie die Auswahl der Curriculuminhalte für "Lernbehinderte" zwar an allgemein-menschlichen Problemsituationen, nicht aber an den "speziellen Lebenssituationen Lernbehinderter" (346) auszurichten. An Problemsituationen wie "Der ideale Spielplatz", "Ärger im Bus" oder "Konflikt beim Einkaufen" lassen sich zwar Grundqualifikationen sozialen Handelns vermitteln und trainieren (Interaktion zwischen Kindern mit Erwachsenen allgemein) und somit kompensatorische Funktionen erfüllen, nur betreffen diese Inhalte kaum die spezifischen Probleme "lernbehinderter" Schüler. Solche sind z.B.: ihre Stellung auf der vorletzten Stufe unserer Schulleistungshierarchie (347), die ökonomische Randlage ihrer Familien, der geringe Status bzw. die Arbeitslosigkeit ihrer Väter, ihre späteren Berufschancen, ihre Außenseiterstellung unter Normalschülern, die hohe Quote an Kriminalitätsdelikten... .

An diesen spezifischen Problemen "Lernbehinderter" versucht sich die in dieser Untersuchung vorgeschlagene dritte "Spielphase zur Konfliktbewältigung" (emanzipatorisches Rollenspiel) zu orientieren, insofern hier reale, stigmatisierende Interaktionssituationen aus dem besonderen Erlebnisbereich der Schüler der Lernbehindertenschule thematisiert und aufgearbeitet werden. Zentrales Problem des Rollenspiels "Peggys Mütze" ist die Außenseiterstellung einer Mitschülerin, deren Vater straffällig geworden ist und die den untersten Rangplatz in der Klassenhierarchie einnimmt.

Im Prozeß der Entwicklung verschiedener Lösungsstrategien für das gestellte Problem, was Peggy, die Außenseiterin der Klasse, tun könnte, damit ihre Mitschüler sie akzeptieren, werden sich die Kinder der unverschuldeten Randstellung Peggys bewußt und finden schließlich eine solidarische Konfliktlösung. Vor allem erlaubt dieser Konflikt den Kindern, über ihre eigenen täglichen Probleme, die Vorurteile von Normalschülern usw. ihnen gegenüber offen zu sprechen und z.B. Lösungsmöglichkeiten wenigstens auszudenken. In einem folgenden Rollenspielprojekt könnte dieses Thema erarbeitet werden, wobei eine Einbeziehung von Normalschülern in die Spielgruppe die größten Chancen zum Abbau von Vorurteilen bereitstellen dürfte (348).

Unter emanzipatorischem Rollenspiel mit "Lernbehinderten" versteht diese Arbeit folglich eine Anwendung der erworbenen interaktiven Fähigkeiten bei der spielerischen Lösung realer Konfliktsituationen, die der besonderen Problematik "lernbehinderter" Schüler (in unserer Gesellschaft) entstammen.

In Abgrenzung von revolutionär-indoktrinierenden Rollenspielkonzeptionen (349) wird Rollenspiel hier eingesetzt: Interaktionspädagogisch angeleitetes Rollenspiel soll "lernbehinderten" Schülern dazu verhelfen, sich ihrer Probleme bewußt zu werden und autonome, solidarische Lösungsstrategien spielerisch vorwegzunehmen, die zu einer evolutionären Veränderung und Humanisierung gesellschaftlicher Bedingungen beitragen können (350).

6.3. Schulorganisatorische und curriculare Aspekte

Wenn sich "Lernbehinderung" nach dem Argumentationsgang dieser Arbeit als Summe "verhinderter Lernprozesse während des Sozialisationsprozesses" herausstellt, zu der separierte Lernbehindertenschulen einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten (351), muß es eine vordringliche Aufgabe der Sozialisationsinstanz Schule in einer demokratischen Gesellschaft sein, dafür zu sorgen, daß in Zukunft allen Kindern optimale und gleiche Lernchancen gewährt werden.

Eine wichtige Voraussetzung dazu stellt mit Bleidick, Heese, Bittner, Klein u.a. (352) das langfristige Ziel einer weitestmöglichen Integration "Lernbehinderter" in Gesamtschulen dar.
"Dabei ist eine Einbeziehung der Grundstufe von Wichtigkeit. Eine kompensatorische Erziehung im Elementarbereich und ein System von Fördermaßnahmen im Primarbereich in einer reformierten Grundschule sind die unerläßlichen Bedingungen, um überhaupt eine Verbindung von Sonderschule und Gesamtschule herzustellen. Nur die volle Integration von Behinderten in der integrierten Gesamtschule scheint vertretbar. Dabei liegt der Akzent nicht auf der Frage, wie man bereits lerngestörte Schüler mit fortgeschrittenem Alter "eingliedern" kann, sondern wie man durch Individualisierung der Lernanforderungen, durch Differenzierung, Förderung und Integration dem Entstehen von Lernstörungen rechtzeitig im Grundschulalter vorbeugt" (353).

Vor dem Hintergrund derzeitiger Erfahrungen mit Gesamtschulkonzepten zeigt sich nun aber, daß äußere Differenzierung nach Fachleistungskursen und Förderklassen schichtenspezifisch unterschiedliche Lernvoraussetzungen nicht im erwünschten Maße aufnehmen können (354).

"Im Prinzip beeinträchtigt jede äußere Differenzierung nach Fachleistungskursen wieder die Chancengleichheit. Die Hierarchie der Leistungskurse wird zur Hierarchie der Bildungsinhalte. Sie stellt mehr oder minder ausgeprägte Reproduktionen der Dreigliedrigkeit des traditionellen Schulwesens dar" (355).

Um ein größeres Maß an Chancengleichheit in einer integrierten Gesamtschule zu realisieren, wird von der Schule vor allem gefordert, Leistungs- und Konkurrenzprinzipien zugunsten von sozialer Integration abzubauen sowie statt äußere innere Differenzierung zu verstärken (356), dazu aber Fördermaßnahmen in der Grundschule und prophylaktische Erziehung in der Vorschule voranzutreiben (357).

Die von den verschiedenen Autoren eingebrachten Veränderungsvorschläge, die eine "soziale Gesamtschule" gegenüber einer "Gesamtschule als Leistungsschule" (358) auszeichnet, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Eine aktive Beteiligung eines jeden Lehrers an der Überprüfung und Veränderung hierarchischer Organisationsstrukturen der Institution Schule; d.h. Entscheidungskompetenzen und Kommunikationsstrukturen sind im Hinblick auf demokratische Zielvorstellungen zu untersuchen (359). Veränderungsobjekte sind z.B. geltende Schulgesetze, die Schulhausordnung, der praktizierte Konferenzstil, die Beziehungen unter Kollegen, der Unterrichtsstil ... (360).

2. Anstelle übertriebener Leistungsprinzipien, die sich nur nach "Ehrgeiz,Wettbewerb und Rangordnungen" ausrichten (361), Fähigkeiten zu fördern und anzustreben wie Selbständigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, solidarisches Handeln, Neugierverhalten und Risikobereitschaft, solche also, die autonome Individuen entstehen lassen. (Womit das Leistungsprinzip keinesfalls generell abgelehnt werden soll, allerdings nicht "als Ergebnis einer Tätigkeit", wie beim Wettbewerb, sondern "als Tätigkeit", wie u.a. beim Rollenspiel (362).)

Diese Überlegungen schließen sich an gegenwärtige Reflexionen über "das Spielen als Dimension des Curriculums" an, in denen Spiel als wesentlicher Bestandteil "offener Curricula" verstanden wird.

"Offene Curricula" wie die vom Deutschen Bildungsrat "Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung" empfohlenen (364)

oder die von Rumpf (365) und Brügelmann (366) beraumen im Unterschied zu "vorprogrammierten, produktorientierten, geschlossenen Curricula" (367) den Interessen und Bedürfnissen der Schüler einen breiten Raum ein im Hinblick auf aktives, selbstbestimmendes Lernen und Handeln.

In diesem Sinne stellt das hier vorgestellte Spielprojekt einen Beitrag zu einem "offenen Curriculum" dar, in dem zunächst theoretisch, "ganzheitlich-funktional" die Bedeutung von Spiel und Rollenspiel mit "Lernbehinderten" ausführlich erörtert wird, um dann in "exemplarisch-kasuistischer" Form gezielt entwickelte und durchgeführte Spielprojekte zu beschreiben (368).

ANMERKUNGEN

ANMERKUNGEN

1 HEESE, G./SOLAROVA, S.:
Behinderung und soziale Devianz. In: Heese, G. (Hrsg.): Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973, S. 26

2 GROSS, H.:
Zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher. Frankfurt 1967. Zitiert nach BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1972, S. 76

3 Deutscher Bildungsrat:
Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974, S. 32

4 HEESE, G./SOLAROVA, S.: a.a.O., S. 27

5 BACH, H.:
Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975, S. 20

6 Vgl. Begriff der Behinderung nach HORN, H.:
Einstellung zu Behinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 21. Jg. 1970, S. 409-416

7 BLEIDICK, U!:
Heilpädagogik - Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 20.Jg. 1969, S. 20

8. KEUPP, H.:
Psychische Störungen als abweichendes Verhalten. Zur Soziogenese psychischer Störungen. München/Berlin/Wien 1972, S. 113 ff.

9 TOPSCH, W.:
Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1965, S. 14

10 Vgl. GOFFMAN, E.:
Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1970

11. Vgl. HEESE, G. (Hrsg.): a.a.O.

12. DREITZEL, H.P.:
Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968, S. 90

13 HEESE, G./SOLAROVA, S.: a.a.O., S. 37

14 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 15

15 ebenda, S. 16

16 Deutscher Bildungsrat: a.a.O., S. 33

17 ebenda, S. 32

18 KANTER, G.:
Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 3. Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme. S. 120

19 BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 176

20 BACH, H.: a.a.O., S. 9

21 BÄRSCH, W.:
Der Behinderte in der Gesellschaft. In: HEESE, G. (Hrsg.): a.a.O., S. 7

22 Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 22

23 BÄRSCH, W.: a.a.O., S. 7

24 ebenda, S. 8

25 ebenda, S. 13

26 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: a.a.O., S. 27

27 GAMM, H.-J.:
Zur Frage der Gesamtschule. In: Kritische Schule; München 1970, S. 125 ff.

28 Vgl. HORN, H.: a.a.O.

29 ebenda, S. 413

30 Vgl. HEESE, G./SOLAROVA, S.: a.a.O., S. 27

31 SCHULZ-LINKHOLT, F./u.a.:
Berufsausbildung Behinderter. Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Manuskript S. 22. Zitiert nach TOPSCH, W.: a.a.O., S. 21

32 TOPSCH, W.: a.a.O. S. 22 ff.

33 ders.: a.a.O., S. 23

34 ebenda

35 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. a.a.O., S. 34

36 KLAUER, K.-J.:
Lernbehindertenpädagogik. 4. Aufl., Berlin 1975, S. 38

37 BACH, H.: a.a.O., S. 21

38 Vgl. BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 77

39 Vgl. KANTER, G.:
Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik. In: BACH, H.: a.a.O., S. 106

40 BACH, H.: a.a.O., S. 22

40a v. BRACKEN, H.:
Behinderte Kinder in der Sicht ihrer Mitmenschen. In: Pädagogische Rundschau, 21. Jg. 1967, S. 711-723

41 ders. S. 24

42 SOLAROVA, S. (Hrsg.):
Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin 1972, S. 27

42a GLAWE , H.:
Zum Gegenstand der Sonderpädagogik. In: Die Sonderschule, 13, 1968

43 BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 87 ff.

44 BACH, H.: a.a.O., S. 20

45 ebenda, S. 27

45a BECKER, K.P.:
Gegenstandsbestimmung der Sonderpädagogik und deren Einordnung in das System der Wissenschaften. In: ASPERGER, H. (Hrsg.): 4. Internationaler Kongreß für Heilpädagogik, Wien 1969, S. 531

46 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 31

47 SOLAROVA, S.: a.a.O., S. 34

48 BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 195

49 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972. Zitiert nach TOPSCH, W.: a.a.O., S. 34

50 Vgl. KANTER, G.: In: BACH, H.: a.a.O., S. 106 ff.

51 Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte in NRW, H. 50, Ratingen, Düsseldorf/Kastellaun, 1973

52 KANTER, G. In: BACH, H.: a.a.O., S. 108

53 ebenda, S. 106

54 HEESE, G./SOLAROVA, H.: a.a.O., S. 46

55 Vgl. KLEIN, G.:
Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Aspekte der Sonderpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1975, S. 286 f.

56 HEESE, G.: Sonderpädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Pädagogik. Fischer-Lexikon. Frankfurt am Main 1964, S. 280

57 SOLLIER:
Der Idiot und der Imbezille. Hamburg/Berlin 1891. Nach: BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Hannover 1970, S. 29

58 WEISE, Tr.:
Betrachtungen über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Zeitz 1820. In Auszügen in: KLINK, J.G.: Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966, S. 46-54. Nach BEGEMANN,E.: a.a.O., S. 29

59 HELLER, Th.:
Schwachsinnige. In: NOHL/PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalzen 1929, Bd. 2, S. 216-218. Nach: BEGEMANN, E.: ebenda

60 Bericht über den 1. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Hannover 1898. In: BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 31

61 Bericht über den 2. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Kassel 1899, S. 26. Nach BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 31

62 BERG, K.H.:
Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen. Eine anthropologische Studie. Berlin 1972. Zitiert nach TOPSCH, W.: a.a.O., S. 56

63 KLAUER, K.-J.: a.a.O., S. 34

64 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. 1960. Zitiert nach: TOPSCH, W.: a.a.O., S. 56

65 ZIEHEN, G.Th.:
Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 2. Aufl. 1926, S. 192 ff. Zitiert nach: BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 36

66 MOOR, P.:
Theoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Psychologie. Bern 1943. Zitiert nach: BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 39

67 STUTTE, H.:
Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik. In: Die Selbstdarstellung des heilpädagogischen Handelns. Hrsg.: Evangelischer Reichserziehungsverband. Hannover 1959, S. 26

STUTTE, H.: Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: GRUHLE/u.a.: 1960, S. 1074

Zitiert nach: BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 34

68 KANTER, G.:
In: BACH, H.: a.a.O., S. 106

69 Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. A.a.O., S. 1

70 WEGENER, H.:
Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - Sondergutachten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1971, S. 505

71 CRUICKSHANK, W.M.:
Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Berlin-Charlottenburg 1973, S. 69

72 LEMPP, R.:
Eine Pathologie der psychischen Entwicklung. Bern, Stuttgart 1967, S. 73

73 Vgl. WEGENER, H.: a.a.O., S. 509

74 Vgl. CRUICKSHANK, W.M.: a.a.O., S. 21

75 WEGENER, H.:
Die Rehabilitation der Schwachbegabten. München/Basel 1963, S. 11. Zitiert nach: BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 42

76 BEGEMANN, E.:
Zum Verständnis der 'Lernbehinderten'. Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In: BAIER, H./ KLEIN, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1973, S. 145

77 ebenda

78 Vgl. HORN, W.: Begabungstestsystem, BTS. Göttingen 1956. Nach: BEGEMANN, E.: a.a.O. (1973), S.144

79 Vgl. BEGEMANN, E.: a.a.O. (1970), S. 52

80 SCHMALOHR, E.:
Gruppen-Normen des HAWIK, im Hilfsschulüberweisungsverfahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 13, Nienburg/W. 1962, S. 1974. Nach: BEGEMANN, E.: a.a.O. (1970), S. 52

81 ebenda

82 Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 190

83 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 194

84 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 191

85 ebenda

86 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 188

87 KLEBER, E.W.:
Sonderpädagogische Diagnostik in der Krise? Eine Diskussion über die Brauchbarkeit des HAWIK zur sonderpädagogischen Begutachtung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 22.Jg.1971. Zitiert nach: TOPSCH, W.: a.a.O., S. 188

88 ebenda

89 Vgl. PRIESTER, H.J.: Die Standardisierung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK). Bern/Stuttgart 1958. In: TOPSCH, W.: a.a.O., S. 1987

90 Vgl. SCHMALOHR, E.: a.a.O., S. 169. Nach BEGEMANN, E.: a.a.O., (1970), S. 51

91 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 196

92 KANTER, G.: a.a.O.. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, 34: a.a.O., S. 187

93 Vgl. ZIMMERMANN, K.-W./KORNMANN, R. und LORENZ, A.L.: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern. Jarick/Oberbiel/Wetzlar 1971, S. 58. Nach: PROBST, H.H.: Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Mitglieder der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik, Giessen 1973, S. 129

94 PROBST, H.H.: a.a.O., S. 112

95 PROBST, H.H.: a.a.O., S. 121

96 PROBST, H.H.: ebenda

97 PROBST, H.H.: a.a.O., S. 114

98 Vgl. SCHMALOHR, E.: Neue Untersuchungen zum HAWIK - Zusatzauswertungen bei lernbehinderten Sonderschulanwärtern. Zf. für Heilpädagogik, 22, 1971, S. 321-328. Nach PROBST, HH.: a.a.O., S. 123

99 Vgl. PROBST, H.H.: a.a.O., S. 125

100 Vgl. ZIMMERMANN, K.-W./u.a.: a.a.O., S. 58. Nach: PROBST,H.H. a.a.O., S. 129

101 Vgl. ZIMMERMANN, K.-W./u.a.: a.a.O., Nach PROBST, H.H.: a.a.O., S. 129

102 Vgl. KANTER, G.: Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik. In: BACH, H.: a.a.O., S. 107

103 Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 193

104 Vgl. WEGENER, H.: Die Rehabilitation der Schwachbegabten. München/Basel 1970, 2. Aufl., S. 21. In: TOPSCH, W.:a.a.O., S. 59

Vgl.: Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1973, Heft 50, S. 1-2. In: TOPSCH, W.: a.a.O., S. 59

Vgl. KLAUER, K.H.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975, S. 4 ff. und S. 33

Vgl. TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung: a.a.O., S. 53 ff.

115 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 170

116 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 177

117 FUNKE,E.-H.: a.a.O., S. 181

118 ebenda, S. 35

119 KEMMLER, L.: a.a.O., S. 56

120 ebenda, S. 57

121 Vgl. ebenda, S. 58

122 Vgl. ebenda, S. 62

123 TOPSCH, W.: a.a.O., S. 186

124 AAB, J./ u.a.: a.a.O., S. 35

125 Vgl. GEHRECKE, S.: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik. Meisenheim/Glan 1958, S. 53 ff. In: TOPSCH, W.: a.a.O., S. 139

Vgl. BEGEMANN, E. (1970): a.a.O., S. 109

Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 139-142

Vgl. JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Giessen 1974, S. 112

Vgl. PROBST, H.: Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Kritik der Sonderpädagogik.A.a.O., S. 136 ff.

125a Vgl. KANTER, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission 34, a.a.O., S. 189

Vgl. BEGEMANN, E.: (1970) a.a.O., S. 109

126 Vgl. BEGEMANN, E.: (1970) a.a.O., S. 107 ff.

127 Vgl. BEGEMANN, E.: a.a.O. (1970), S. 84

128 BEGEMANN, E.: a.a.O., (1970), S. 56

129 BEGEMANN, E.: a.a.O. (1973), S. 150

130 Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 139

131 ebenda, S. 142

132 PROBST, H.: a.a.O., S. 136

133 ebenda, S. 137

134 ebenda, S. 139

135 ebenda, S. 146

136 GEHRECKE, S.:
Familien von Sonderschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik. (Hain) Meisenheim am Glan 1958. Zitiert nach JANTZEN, W.: Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers. Berlin-Charlottenburg 1972, S. 9

137 GRAF, S.:
Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Mitglieder der Studieneingangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Giessen 1973, S.13-14

138 Vgl.: VASKOWICS, L.A.: Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen. In: Theoretische Aspekte der Religionssoziologie (2); Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie, Band 3. Hrsg. J. MATTHES, Köln/Opladen 1967, S. 117. Nach: LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e (TB), Weinheim/Basel 1971, S. 113

139 Vgl. OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 297. Nach: LÜDTKE, H.: a.a.O., S. 149

140 Vgl. PARSONS, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied/Berlin 1964, S. 51. In: b:e tabu: Familienerziehung Sozialschicht Schulerfolg. a.a.O., S. 135

141 OEVERMANN, U. ebenda, S. 150

142 LÜDTKE, H.: a.a.O., S. 155

143 Vgl. KOHN, M.L.: Social Class and Parental Values. In: American Jl. of Sociology, Bd. 64 (1959), S. 337-351

ders.: Social Class and the Exercise of Parental Authority. In: American Sociological Review, Bd. 24 (1959), S. 352-366. Nach: GRAUER, G.: Leitbilder und Erziehungspraktiken. In: b:e tabu, a.a.O., S. 42

144 Vgl. NEIDHARDT, F.: Schichtbedingte Elterneinflüsse im Erziehungs- und Bildungsprozeß der heranwachsenden Generation. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie und Jugend. Bad Godesberg 1967. In: b:e tabu, a.a.O., S. 44

Vgl. KEMMLER, L. und HECKHAUSEN, H.: Mütteransichten über Erziehungsfragen. In: Psychologische Rundschau, Heft 2, 1959, S. 83-93. In: b:e tabu, a.a.O., S. 44

Vgl. KEMMLER, L.: Erziehungshaltungen von Müttern vierzehnjähriger Jungen. In: Psychologische Rundschau, Heft 3, 1960, S. 197-218. In: b:e tabu, a.a.O., S.44

145 KEMMLER, L., a.a.O., 1960, S. 214

146 Vgl. BRONFENBRENNER, U.: Socialisation and Social Class Through Time and Space. In: Macoby, E.E./Newcomb, F.M./ Hartley, E.L. (Hrsg.): Readings in Social Psychology, New York 1958, S. 524 f. In: b:e tabu, a.a.O., S. 48

147 Vgl. HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: HERMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, S. 138 f. In: b:e tabu, a.a.O., S. 60

148 HECKHAUSEN, H.: a.a.O., S. 140. In: b:e tabu, S. 61

149 Vgl. ROSEN, B.C. und ANDRADE, R.D.: The Psychosocial Origins of Achievement Motivation. In: Sociometry, Bd. 22 (1959), S. 185-218. In: GRAUER, G.: a.a.O., S. 65

150 Vgl. MORROW, W.R. und WILSON, R.C.:Family Relations of Bright High-Achieving and Under-Achieving High-School boys. In: Child Development, Band 2 (1961), S. 501-510. Nach: GRAUER, G.: a.a.O., S. 68

151 HECKHAUSEN, H.: a.a.O., S. 165

152 Vgl. ARGYLE, M. und ROBINSON, P.: Two Origins of Achievement Motivation. In: British Journal of Social and Clinical Psychology, Bd. 1 (1962), S. 107-120. In: GRAUER, G.: a.a.O., S. 71

153 GRAUER, G.: a.a.O., S. 73

154 Vgl. ROSEN, B.C.: The Achievement Syndrome, a.a.O., S. 74

155 BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der 'kompensatorischen Erziehung'. In: b:e tabu, S. 27

156 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 27

157 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 29

158 Vgl. WEISS, R.: Zensur und Zeugnis, Linz 1965. In: BEGEMANN, E.: 1970, a.a.O., S. 133

159 Vgl. BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 132

160 Vgl. HECKHAUSEN, H.:
Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim/ Glan 1963. In: BEGEMANN, E.: 1970, a.a.O., S.134

161 Vgl. HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1967, S. 37 ff.

HÖHN, E.: a.a.O., S. 9 ff.

162 Vgl. ROSENTHAL, R. u.a.: Variables Affecting Experimenter Bias in a Group Situation. In: Genetic Psychology Monographs, 1970, Princeton/Mass. 1964. In: BEGEMANN, E.: 1970 a.a.O., S. 138

163 Vgl. HÖHN, E.: a.a.O., S. 137

164 HÖHN, E.: a.a.O., S. 104

165 Vgl. KEMMLER, L.: 1967, a.a.O. In: BEGEMANN, a.a.O. S. 144

HÖHN, E.: 1967, a.a.O. In: BEGEMANN: a.a.O.

BLEIDICK, U.: Schulversagen und Hilfsschule. In: Praxis der Kinderpsychiatrie, Jg. 1964, S. 16-23. In: BEGEMANN: a.a.O.

ENGELMAYER, O.: Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Donauwörth 1959. In: BEGEMANN: a.a.O.

HEINARTZ, A.: Das schwierige Kind in der Sonderschule. München/Basel 1959. In: BEGEMANN: a.a.O.

166 Vgl. GOTTSCHALDT, K.: Probleme der Jugendverwahrlosung. Leipzig 1952. In BEGEMANN: 1970, S. 144

OPITZ, E.: Verwahrlosung im Kindesalter. Göttingen 1959, In: BEGEMANN: a.a.O.

SPECHT, F.: Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung. Stuttgart 1967. In: BEGEMANN: a.a.O.

167 BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 148

168 BITTNER, G.: 'Behinderung' oder 'beschädigte Identität' - Überlegungen zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik. In: Aktuelle Beiträge zur Sonderpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik.

HESSE, G. und REINARTZ, A. (Hrsg.): Berlin-Charlottenburg 1973, S. 10

169 BITTNER, G.: a.a.O., S. 9

170 THIMM, W.: Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: Sonderpädagogik, Heft 4, 1975 S. 149-157

171 STEINERT, H.: Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München 1972, S. 14

172 GOFFMAN, E.: Stigma. A.a.O.

173 KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e tabu, Familienerziehung Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O. S.161

174 Krappmann, L.: a.a.O., S. 161

175 Vgl. Krappmann, L.: a.a.O.

Vgl. Oevermann, U. a.a.O.

176 Vgl. Bittner, G.: a.a.O.

Vgl. Thimm, W.: a.a.O.

Vgl. Homfeldt, H.G.: a.a.O.

177 DREITZEL, H.P.: a.a.O., S. 106

178 DREITZEL, H.P.: a.a.O., S. 110

179 PARSONS, T. und BALES, R.F.: Family Socialization and Interaction-Process. (1955), LOndon 1964, S. 107. Zitiert nach: KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 165

180 Vgl. GOFFMAN, E.: a.a.O.
DREITZEL, H.P.: a.a.O., S. 141 ff.

181 GOFFMAN, E.: a.a.O., S. 10

182 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 170

183 Vgl. MEAD, G.H.: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt/Main 1968

184 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 165

185 ebenda, S. 165

186 KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität (Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen). 2. Aufl., Stuttgart 1972, S. 100 ff.

187 Vgl. HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im SS 1968, Schwarzdruck Frankfurt 1969, S. 8 ff

187 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 165

188 KRAPPMANN, L.: In: KOCHAN, B. (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg/Ts 1974, S. 176

189 HABERMAS, J.: a.a.O., S. 8ff
KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: Kindertheater und Interaktionspädagogik. NICKEL, H.-W./KLEWITZ, M. (Hrsg.) Stuttgart 1972, S. 37-58
Vgl. DREITZEL, H.P.: a.a.O.

190 KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, a.a.O., S. 40

191 MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968, S. 177 ff.

192 MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. (Hrsg) A. STRAUSS. Neuwied/Berlin 1969, S. 296 ff.

193 TURNER, R.H.: Role-Taking: Process versus Conformity. In: ROSE, A.M. (Hrsg.): Human Behavior and Social Process, London 1972, S. 266-280

194 GOFFMAN, E.: a.a.O., S. 74

195 KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e tabu, Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 1971, S. 170

196 HABERMAS, J.: a.a.O., S. 13-14

197 KRAPPMANN, L.: In KOCHAN, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 179

198 WATZLAWIK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart 1969, 4. Aufl.,1974,S.61-68

199 KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. a.a.O., S. 36-39

200 SCHRÄDER, E. und M.: Beiträge zu einem Curriculum für sprachliche Interaktion. In: BLEIDICK, U. und PAVEL, B.v. (Hrsg.): Curriculare Entwürfe für die Lernbehindertenschule. Berlin-Charlottenburg, 1975, S. 23-73

201 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 39

202 MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. 2. Aufl., München 1974, S.99

203 INGENDAHL, W.: Sprechspiele - Rollenspiele. Übungen zur Sprecherziehung in der Grundschule. München 1973, S. 2

204 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 142-150

205 CHANCE, J./MEADERS, W.: Needs and Interpersonal Perception. In: Journal of Personality 28, 1960, S. 200 ff. In: KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, a.a.O., S. 179

206 FLAVELL, J.: The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. New York 1968, S. 220. In: KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 179

207 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 179

208 INGENDAHL, W.: a.a.O., S. 3

209 ebenda, S. 3

210 ebenda, S. 3

211 KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, a.a.o., S. 133-142

212 HOFFMAN, M.L./SALTZSTEIN, H.D.: Parent Discipline and the Child, Moral Development. In: Journal of Personality and Social Psychology 5, 1967. In: KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. a.a.O., S. 177

213 INGENDAHL, W.: a.a.O., S. 4

214 ebenda, S. 4

215 KRAPPMANN, L.: In: KOCHAN, B.: a.a.O., S. 178

216 OEVERMANN, U.: a.a.O., S. 308

217 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 179

218 ebenda, S. 171

219 BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung. In: b:e tabu, a.a.O., S. 21 f

220 SCHRÄDER, E.und M.: Beiträge zu einem Curriculum für sprachliche Interaktion, a.a.O., S. 25

221 OVERMANN, U.: a.a.O., S. 332 ff.

222 HYMES, D.H.: The Ethnography of Speaking. In: Readings in the Sociology of Language. (Ed.) FISHMAN, Den Haag 1968, S. 99 - 138

WUNDERLICH, D.: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht 22 (1970) 4, S. 35

KOCHAN, D.C. (Hrsg.): Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Primastufe. Hannover 1973, S. 7 ff.

223 INGENDAHL, W.: a.a.O., S. 1

224 KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, a.a.O., S. 178

225 GAHAGAN, D. und G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971, S. 7

226 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 25

227 STOCK, Ch. und SCHWARTZ, E.: a.a.O., S. 55

228 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 35

229 INGENDAHL, W.: a.a.O., S. 1

230 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 161

231 LÜDTKE, H.: a.a.O., S. 133

232 MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968, S. 187 ff und 194 ff.

233 OEVERMANN, U.: a.a.O., S. 332

234 MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart, 7. Aufl. 1971, S. 280

235 LÜDTKE, H.: a.a.O., S. 155

236 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 25

237 BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 143

238 BERNSTEIN, B.: a.a.O., S. 25

239 BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 144-148

240 WATZLAWICK, P.: a.a.O., S. 55

241 MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, a.a.O.,S.66

242 ebenda, S. 68 f.

243 BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 144

244 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

245 DREITZEL, H.P.: Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart 1968, S. 330 f.

246 ebenda, S. 348

247 BEGEMANN, E.: a.a.O., S. 144 ff.

248 RUPPERT, J.P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Der interne Raum der Schule. Weinheim 1965,S.238

249 HOMFELDT, H.G.: a.a.O., S. 41 ff.

250 MOLLENHAUER, K.: a.a.O., S. 69

251 ENGELMAYER, O.: Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Donauwörth 1959, a.a.O., S. 146

252 HOMFELDT, H.G.: a.a.O., S. 86 ff.

253 THIMM , W.: a.a.O., S. 150

254 MOLLENHAUER, K.: a.a.O., S. 66

276 Vgl. KRAPPMANN, L.: a.a.O

277 Vgl. KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. Nach: NITSCH-BERG, H.: Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation, hektogr. Manuskript, Institut für Bildungsforschung, Berlin 1973, S. 45

278 PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1970

278a Vgl. MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. (Hrsg.) A. STRAUSS. Neuwied/Berlin 1969

279 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: Verhaltensstörung als Problem einer Interaktionspädagogik. Rheinstetten 1976. Nach: MEAD, G.H.: a.a.O.

280 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

281 PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1970. Nach: KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1: Spielen und Gestalten, S. 45

282 KRAPPMANN, L.: a.a.O.

283 ebenda, S. 53

284 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

285 Vgl. ebenda,

286 Vgl. ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart 1959

287 Vgl. MORENO, J.: Gruppenpsychotherapie und Psachodrama, Stuttgart 1959

288 BRAAK, I. : Schulspiel und Laienspiel. In: Handbuch des Deutschunterrichts, Teil 5. Emsdetten, S. 154

289 Vgl. LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart

290 Vgl. MORENO, J.: Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln 1954

290a Vgl. NICKEL, H.-W.: Grundformen des Kindertheaters und ihre didaktischen Forderungen. In: Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972, (Hrsg.) KLEWITZ, M. und NICKEL, H.W.

291 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

292 KRAPPMANN, L.: a.a.O., S. 205

293 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

294 HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/Main 1971, S. 115

295 Vgl. HABERMAS, J.: a.a.O.

296 Vgl. KRAPPMANN, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1974, Band 1, S. 232 f.

296 Vgl. KELLER, M.: Spiel und kognitives Lernen - ein Widerspruch? In: DAUBLEBSKY, B.: a.a.O., S. 227 f.

Vgl. KRAPPMANN, L.:Kommunikation und Interaktion im Spiel: a.a.O., S. 190 f.

297 KELLER, M.: a.a.O., S. 253-255

298 Vgl. CALLIES, E.: Spielendes Lernen. Kapitel 4, In: Spielen und Gestalten: a.a.O., S. 32-35

299 CALLIES, E.: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte: a.a.O., S. 236

300 Vgl. CALLIES, E.: a.a.O., S. 227

301 Vgl. ebenda, S. 232-234

302 Vgl. ebenda, S. 229-237

303 Vgl. HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission.: a.a.O., S. 200

304 Vgl. MORENO, J.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart 1959

305 Vgl. NICKEL, H.-W.: Rollenspielbuch. Theorie und Praxis des Rollenspiels. (Hrsg.) Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen, Recklinghausen 1972

306 KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: NICKEL, H.-W. und KLEWITZ, M.: Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972, S. 37 ff.

307 Vgl. CALLIES, E.: Spielendes Lernen. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1: Spielen und Gestalten, S. 30-32

308 NICKEL, H.-W.: Interaktionsspiele. Unveröffentlichter Katalog einer Sammlung einer Werkstattwoche im Rahmen der Internationalen Waldecker Laienspielwoche Korbach, 1972, S. 3

309 NICKEL, H.-W.: a.a.O., S.3

310 Vgl. NICKEL, H.-W.: a.a.O., S. 3 ff.

311 NICKEL, H.-W.: a.a.O., S. 15

312 KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

313 GORDING, E.: Dramatisches Spiel - von kindlicher Improvisation zum Jugendtheater. Velber 1971, S. 81

314 Vgl. SHAFTEL, E./Shaftel, G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München/Basel 1973

315 NEHNEVAJSNA, J.: Soziometrie. In: Handbuch der Empirischen Sozialforschung. (Hrsg.) KÖNIG, R., 1. Band, Stuttgart 1967, S. 233

316 ENGELMAYER, O.: Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse. München 1970, S. 41

317 Vgl. ZIMMERMANN, K.-W.: Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Berlin 1969

318 Vgl. ZIMMERMANN, K.-W.: a.a.O., S. 71

319 ebenda, S. 74

320 HOFSTÄTTER, P.R./WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Band 1, Deskriptive, Inferenz- und Korrelationsstatistik. Frankfurt/Main 1974, S. 105

321 Vgl. HOFSTÄTTER, P.R./ WENDT, D.: a.a.O.

322 Vgl. HOFSTÄTTER, P.R./ WENDT, D.: a.a.O. S. 181

323 Vgl. KLOSTERKÖTTER, B.: a.a.O.

324 Vgl. ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. Berlin 1971, 2. Aufl.

325 Vgl. GEBHARD, W.: Statistische Programme des DRZ. Programminformation PJ-33. Deutsches Rechenzentrum, Darmstadt 1969

326 Vgl. SACHS, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Berlin/ Heidelberg/New York 1969

327 Vgl. KOCHAN, B. (Hrsg.) Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Literatur + Sprache + Didaktik, Kronberg 1974

328 Vgl. BLEIDICK, U.: Heilpädagogik-Sonderpädagogik. In: Zf. für Heilpädagogik, 2o. Jg., 1969

329 Vgl. KLAUER, K.J.: a.a.O.
Vgl. BLEIDICK, U.: a.a.O.
Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 67 ff.

330 Vgl. TOPSCH, W. a.a.O., S. 67 ff.

331 Vgl. KMV, Kindertheater im Märkischen Viertel. In: SCHEDLER, M.: Kindertheater: Geschichte, Modelle, Projekte. Frankfurt 1972, S. 260 ff.

332 Vgl. TOPSCH, W.: a.a.O., S. 66 ff.

333 LOHMANN, Ch. und PROSE, F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975, S. 102

334 Vgl. LOHMANN, Ch./PROSE, F.: a.a.O.

335 Vgl. ebenda, S. 103

336 Vgl. ebenda, S. 59 ff.

337 Vgl. ebenda, S. 111

338 Vgl. MORENO, J.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. a.a.O.

339 Vgl. TAUSCH, R. und TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen 1968

340 Vgl. ROGERS, C.R.: Die Klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1973

341 LOHMANN, Ch./PROSE, F.: a.a.O., S. 116,ff.

342 Vgl. STOCK, Ch./SCHWARTZ, E.: Sprachbildung - kompensatorisch oder wie? In: b:e, Heft 4, 1972

343 KRAPPMANN, L.: Rollenspiel und Soziales Lernen in der Schule. In: KOCHAN, B.: a.a.O., S. 185

344 Vgl. SCHRÄDER, E. und M.: Beiträge zu einem Curriculum für sprachliche Interaktion, a.a.O.

345 Vgl. SCHRÄDER, E. und M. a.a.O.,S. 45

346 ebenda, S. 31

347 ebenda, S. 52

348 Vgl. TOPSCH, W. a.a.O., S. 53, S. 45

349 Vgl. KNIEL, A.: "Vorurteile gegenüber Behinderten. In: HEESE/ SOLAROVA: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft, S. 103 f.

350 Vgl. HEINER, A.: Rollenspiele - zu wessen Nutzen? Sprachdidaktik - Rollenspiel - Emanzipation. In: Die Grundschule, Heft 10/1974, S. 540 f.

351 Vgl. BARTNITZKY, H.: Soziales Lernen durch Rollenspiel. In: Die Grundschule, Heft 9/1975

Vgl. NICKEL, H.-W./KLEWITZ , M. (Hrsg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik

Vgl. KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: KOCHAN, B.: a.a.O., S. 187 ff.

352 REINARTZ, A.: Unveröffentlichte Vorlage zur Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates: 'Zur Förderung der Behinderten'. Zitiert nach: BLEIDICK, U.: Die Struktur der Gesamtschule im Hinblick auf Unterricht und Erziehung von Behinderten. In: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik, BAIER, H. und KLEIN, G.: (Hrsg.) Berlin-Charlottenburg 1973, S. 33

353 Vgl. BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 21 ff.

Vgl. HEESE/SOLAROVA: a.a.O.

Vgl. KLEIN, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik, a.a.O., S. 286 ff.

354 BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 22

355 Vgl. STUBENRAUCH, H.: Zur Kritik der Gesamtschule. In: Schulreport. Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik. Frankfurt/Main 1970, S. 48

Vgl. BLEIDICK, U. a.a.O., S. 33 ff.

Vgl. THOMAS, H.: Probleme der Differenzierung. In: Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, S. 91-124

356 BLEIDICK, U.: a.a.O., S. 115

357 Vgl. THOMAS, H.: a.a.O., S. 39

Vgl. Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Fachbereich Fachleistungskurse. UNT. 2.10. Februar 1970. Das Problem der Differenzierung in Gesamtschulen - Bemerkungen zur Theorie und Praxis. In: Gesamtschulen Info/ Dienst 2/70, 1970, S. 48-61

358 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stutgart 1973

359 Vgl. EBERWEIN, H.: Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule - ein pädagogisch-soziologisches Problem. In: Zf. für Heilpädagogik 21 (1970), S. 311-327

360 Vgl. LOHMANN, Ch./PROSE, F.: a.a.O.

361 Vgl. ebenda

362 ALTSTAEDT, I.: a.a.O., S. 171

363 ebenda

364 Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung: Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1974

365 RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Neue Sammlung 5/1971, S. 393-411

366 BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum. Thema Curriculum 2, 1972, S. 16-45

367 CALLIES, F.: Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1, Spielen und Gestalten, Stuttgart 1975, S. 15 ff.

368 ebenda, S. 34 ff.

ALPHABETISCHES LITERATURVERZEICHNIS

ALPHABETISCHES LITERATURVERZEICHNIS

AAB, J./PFEIFER, T./REISER, H./ROCKEMER, H.G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München 1974

ALTSTAEDT, J.: Zur Theorie und Praxis der Lernbehindertenpädagogik aus der Sicht der kritisch-dialektischen Erziehungstheorie. In: Theorie und Praxis der Lernbehindertenpädagogik. JANTZEN, W. (Hrsg.), Gießen 1974, S. 83 f

ARGYLE, P. und ROBINSON, P.: Two Origins of Achievement Motivation. In: British Journal of Social and Clinical Psychology, Band 1, 1962, S. 107-120

BACH, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975

BÄRSCH, W.: Der Behinderte in der Gesellschaft. In: HEESE, G.: (Hrsg.): HEESE, G./SOLAROVA, S.: Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973

BARTNITZKY, H.: Soziales Lernen durch Rollenspiel. In: Die Grundschule, Heft 9/1975

BECKER, K.P.: Gegenstandsbestimmung der Sonderpädagogik und deren Einordnung in das System der Wissenschaften. In: ASPERGER, H. (Hrsg.), 4. Internationaler Kongreß für Heilpädagogik, Wien 1970, S. 522-525

BEGEMANN, E.: Zum Verständnis der Lernbehinderten. Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In: BAIER, H./KLEIN, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1973, S. 135-161

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

BERG, K.H.: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen. Eine anthropologische Studie. Berlin 1972. Zitiert nach: TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung, Essen 1965

BESCHEL, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim 1963

BITTNER, G.: 'Behinderung' oder 'beschädigte Identität'. Überlegungen zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik. In: Aktuelle Beiträge zur Sonderpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik. HEESE, G. und REINARTZ, A. (Hrsg.), Berlin-Charlottenburg 1973

BLEIDICK, U.: Schulversagen und Hilfsschule. In: Praxis der Kinderpsychiatrie, Jg. 1964

BLEIDICK, U.: Heilpädagogik-Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2o. Jg., 1969

BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Einordnung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin-Charlottenburg 1972

BRAAK, I.: Schulspiel und Laienspiel. In: Handbuch des Deutschunterrichts, Teil 5., Emsdetten o.Jg.

BRONFENBRENNER, U.: Socialization and Social Class through Time and Space. In: MACOBY, E.E./NEWCOMB, F.M./HARTLEY, E.L. (Hrsg.): Readings in Social Psychology. New York 1958, S. 524 f.

BRÜGELMANN, H.: Lernziele im offenen Curriculum. Thema Curriculum 2/1972.

CALLIES, E.: Spielendes Lernen. In: Gutachten und Studien der Bildungscommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2/1: Spielen und Gestalten

CHANCE, J./MEADERS, W.: Needs and Interpersonal Perception. In: Journal of Personality 28/1960. Nach: KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e tabu. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim/Basel 1971

CRUICKSHANK, W.M.: Schwierige Kinder in der Schule und im Elternhaus. Berlin-Charlottenburg 1973

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung: Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1974

DÖRING, W.O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig 1925. Zitiert nach: FUNKE, E.H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Berlin-Charlottenburg 1972, S. 46

DREITZEL, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968

EBERWEIN, H.: Die Sonderschule - ein pädagogisch-soziologisches Problem. Zeitschrift f. Heilpädagogik, 21/1970

ENGELMAYER, O.: Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse. München 1970

ENGELMAYER, O.: Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Donauwörth 1959

FERDINAND, W.: Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden? Schule und Psychologie. 9. Jg./1962. Zitiert nach: FUNKE, E.H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Berlin-Charlottenburg 1972

FLITNER, A.: Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12, Weinheim/Basel 1966

FLAVELL, J.: The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. New York 1968

FUNKE, E.H.: Grundschulzeugnisse und Sonderschulbedürftigkeit. Berlin-Charlottenburg, 1972

GAHAGAN, D. und G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971

GAMM, H.-F.: Zur Frage der Gesamtschule. In: Kritische Schule, München 1970

GERHARD, S.: Statistische Programme des DRZ. Programminformation PJ-33. Deutsches Rechenzentrum, Darmstadt 1969

GEHRECKE, S.: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik. Meisenheim/Glan 1958

GLAWE, H.: Zum Gegenstand der Sonderpädagogik. Die Sonderschule 13/1968

GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. Frankfurt/Main 1970

GRAF, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Mitglieder der Studieneingangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1973, S. 13 f.

GROSS, H.: Zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher. Frankfurt 1967

GOTTSCHALDT, K.: Probleme der Jugendverwahrlosung. Leipzig 1952

GRAUER, G.: Leitbilder und Erziehungspraktiken. In: b:e tabu, Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim/Basel 1971, S. 59-83

GORDING, E.: Dramatisches Spiel - von kindlicher Improvisation zum Jugendtheater. Velber 1971

HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/Main 1971, S. 115 ff.

HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im SS 1968, Schwarzdruck Frankfurt 1969

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.):Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, S. 138 f.

HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1971, S.193 f.

HEESE, G.: Sonderpädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Fischerlexikon Pädagogik. Frankfurt/Main 1964, S. 280

HEESE, G./SOLAROVA, S.: Behinderung und soziale Devianz. In: HEESE, G. (Hrsg.): Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973, S. 26 f.

HEINER, A.: Rollenspiele - zu wessen Nutzen? Sprachdidaktik - Rollenspiel - Emanzipation. In: Die Grundschule. Heft 10/1974, S. 540 f.

HELLER, Th.: Schwachsinnige. In: Handbuch der Pädagogik. NOHL/PALLAT (Hrsg.): Band 2, Langensalza 1929, S. 216-218

HÖHN, F.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1967

HOFFMAN, M.L./SALTZSTEIN, H.D.: Parent Discipline and the Child Moral Development. In: Journal of Personality and Social Psychology. 5/1967, S. 513

HOFSTÄTTER, P.R./WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie, Band 1. Deskriptive Inferenz und Korrelationsstatistik. Frankfurt 1974

HOMFELDT, H.G.: Stigma und Schule. Düsseldorf 1974

HORN, W.: Begabungstestsystem BTS. Göttingen 1956. Zitiert nach: KLEIN, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Schule für Lernbehinderte. In: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. BAIER, H. und KLEIN, G. (Hrsg.): Berlin-Charlottenburg 1973, S. 289

HORN, H.: Einstellung zu Behinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 21. Jg. 1970, S. 409-416

INGENDAHL, W.: Sprechspiele - Rollenspiele. Übungen zur Sprecherziehung in der Grundschule. München 1973

JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974

KANTER, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme. Stuttgart 1974, S. 117-217

KEMMLER, L. und HECKHAUSEN, H.: Mütteransichten über Erziehungsfragen. In: Psychologische Rundschau. Heft 2/1959, S.83-93

KEMMLER, L.: Erziehungshaltungen von Müttern vierzehnjähriger Jungen. In: Psychologische Rundschau, Heft 3/1960, S.197-218

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen/Toronto/Zürich, 3. Aufl. 1975

KEUPP, H.: Psychische Störungen als abweichendes Verhalten. Zur Soziogenese psychischer Störungen. München/Berlin/Wien 1972

KLAUER, K.J.: Lernbehindertenpädagogik. 4. Aufl. Berlin 1975

KLEBER, E.W. Sonderpädagogische Diagnostik in der Krise? Eine Diskussion über die Brauchbarkeit des HAWIK zur sonderpädagogischen Begutachtung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 22. Jg., 1971, S. 285

KLEIN, G.: Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Sonderpädagogik 1. Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Zitiert nach: TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1965, S. 71

KLEIN, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Aspekte der Sonderpädagogik. BAIER, H. und KLEIN, G. (Hrsg.) Berlin-Charlottenburg 1973, S. 286-305

KLOSTERKÖTTER, B.: Verhaltensstörung als Problem einer Interaktionspädagogik. Rheinstetten 1976

KNIEL, A.: Vorurteile gegenüber Behinderten. In: HEESE, G./ SOLAROVA, S.: Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973, S. 88 f.

KOCHAN, B. (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Literatur,Sprache, Didaktik. Kronberg 1974

KOHN, M.L.: Social Class and Parental Values. In: American Journal of Sociology, Bd. 64/1959, S. 337-351

KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e tabu. Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. b:e Redaktion (Hrsg.) Weinheim/Basel 4. Aufl. 1974, S. 161-185

KRAPPMANN, L.: Lernen durch Rollenspiel. In: Kindertheater und Interaktionspädagogik. KLEWITZ, M./NICKEL, H.W. (Hrsg.): Stuttgart 1972, S. 37-58

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 2. Aufl. Stuttgart 1972

KRAPPMANN, L.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Bd. 1, Stuttgart 1974, S. 190-227

KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission, 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs Bd. 2/1: Spielen und Gestalten, 1. Aufl. Stuttgart 1975, S. 45 - 74

LEMPP, R.: Eine Pathologie der psychischen Entwicklung. Bern/Stuttgart 1967

LEWIN, K.: Feldtheorien und Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1960

LOHMANN, Ch. und PROSE, F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975

LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Familienerziehung, Sozialschicht, Schulerfolg. b:e tabu Redaktion (Hrsg.) Weinheim/Basel 4. Aufl. 1974, S. 132-161

MEAD, G.H.: Sozialpsychologie. STRAUSS, A.: (Hrsg.) Neuwied/Wien 1969

MORENO, J.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart 1959

MORROW, W.R. und WILSON, R.C.: Family Relations of bright high-achieving and underachieving highschool boys. In: Child Development, Bd. 32, 1961, S. 501-510

NEHNEVAJSNA, J.: Soziometrie. In: Handbuch der Empirischen Sozialforschung. KÖNIG, R. (Hrsg.): 1. Bd, Stuttgart 1967, S. 233 ff.

NEIDHARDT, F.: Schichtbedingte Elterneinflüsse im Erziehungs- und Bildungsprozess der heranwachsenden Generation. Bundesministerium für Familie und Jugend (Hrsg.) Bad Godesberg 1967, nach: GRAUER, G.: Leitbilder und Erziehungspraktiken In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, b:e tabu, Weinheim/Basel, 4. Aufl. 1974, S. 44

NICKEL, H.W.: Rollenspielbuch. Theorie und Praxis des Rollenspiels. Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in NRW (Hrsg.) Recklinghausen 1972

NICKEL, H.W.: Interaktionsspiele. Unveröffentlichter Katalog einer Sammlung einer Werkstattwoche im Rahmen der internationalen Waldecker Laienspielwoche. Korbach 1972

NICKEL, H.W. und KLEWITZ, M.: Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972

OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und der Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 4, Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 297-356

OPITZ, E.: Verwahrlosung im Kindesalter. Göttingen 1959. Nach: BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970, S. 144

PARSONS, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied/ Berlin 1964

PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1970

PRIESTER, H.J.: Die Standardisierung des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK), Bern/Stuttgart 1958

PROBST, H.H.: Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Mitglieder der Studieneingangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg (Hrsg.). Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973, S. 107-185

PROSE, F. und LOHMANN, Ch.: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975

REINARTZ, A.: Das schwierige Kind in der Sonderschule. München/ Basel 1959

REINARTZ, A.: Unveröffentlichte Vorlage zur Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates: "Zur Förderung der Behinderten". Zitiert nach: BLEIDICK, U.: Die Struktur der Gesamtschule im Hinblick auf Unterricht und Erziehung von Behinderten. In: Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. BAIER, H.: und KLEIN, G. (Hrsg.) Berlin-Charlottenburg 1973, S. 33

RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DIE SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE in Nordrhein-Westfalen. Heft 50. Ratingen/Kastellaun. Düsseldorf 1973

ROGERS, C.R.: Die Klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1973

ROSEN, B.C. und ANDRADE, R.D.: The Psychosocial Origins of Achievement Motivation. In: Sociometry Bd. 22, 1959, S. 185-218

ROSENTHAL, R. u.a.: Variables Affecting Experimenter Bias in a Group Situation. In: Genetic Psychology Monographs 70. Princeton/Mass. 1964, S. 285 ff.

RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Neue Sammlung 5, 1971, S. 393-411

RUPPERT, J.P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Der interne Raum der Schule. Weinheim 1965

SACHS, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Berlin/Heidelberg/ New York 1969

SCHÖDLER, M. (Hrsg.): Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte. Frankfurt/Main 1972

SCHIEFELE, H.: Sind unsere Noten gerecht? In: Welt der Schule und Psychologie. 1960, S. 252-270

SCHMALOHR, E.: Gruppennormen des HAWIK. im Hilfsschulüberweisungsverfahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 13. Nienburg/W. 1962, S. 1947 ff.

SCHRÄDER, E. und M.: Beiträge zu einem Curriculum für sprachliche Interaktion. In: Curriculumentwürfe für die Lernbehindertenschule, BLEIDICK, U. und PAVEL, B. v. (Hrsg.), Berlin-Charlottenburg 1975, S. 23-73

SCHULZ-LINKHOLT, F. u.a.: Berufsbildung Behinderter. Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Zitiert nach: TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1965, S. 21

SHAFTEL, F.R. und G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München/Basel 1973

SOLAROVA, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972

SOLLIER, P.: Der Idiot und der Imbezille. Hamburg/Berlin 1891 Nach BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970, S. 29

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1972. Beiheft 9, S. 31- ff.

STEINERT, H.: Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München 1972

STUBENRAUCH, H.: Zur Kritik der Gesamtschule. In: Schulreport. Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik. Frankfurt 1970, S. 11

STUTTE, A.: Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik. In: Die Selbstdarstellung des heilpädagogischen Handelns. Evangelischer Reichserziehungsverband (Hrsg.) Hannover 1959. Nach: BLEIDICK, U.: Heilpädagogik, Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2ol Jg. 1969, S. 20

STOCK, Ch. und SCHWARTZ, E.: Sprachbildung - kompensatorisch oder wie? In: b:e Heft 4, 1972, S. 53-56

TAUSCH, R. und A.: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen 1968

THIMM, W.: Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: Sonderpädagogik Heft 4, 1975, S. 149-157

THOMAS, H.: Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, S. 91-124

TOPSCH, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1965

TURNER, R.H.: Role-Taking: Process versus Conformity. In: ROSE, A.M. (Hrsg.): Human Behavior and Social Process. London 1962, S. 266-280

ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. 2. Aufl. Berlin 1971

VASKOWICS, L.A.: Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation,wertorientierter Verhaltensformen. In: Theoretische Aspekte der Religionsphilosophie 2, Internationales Handbuch für Religionssoziologie, Bd. 3. MATTHES, J. (Hrsg.) Köln/Opladen 1967. Nach: LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: b:e tabu: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim/Basel 1971, S. 113

VON BRACKEN, K.P.:Behinderte Kinder in der Sicht ihrer Mitmenschen. In: Pädagogische Rundschau 21. Jg., 1967, S. 711-723

WATZLAWIK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart 1969, 4. Aufl. 1974

WEGENER, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. Sondergutachten. In: Begabung und Lernen. ROTH, H. (Hrsg.) Stuttgart 1971, S. 505-550

WEISE, T.: Betrachtungen über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Zeitz 1820. Nach: BEGEMANN, E.: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970, S. 29

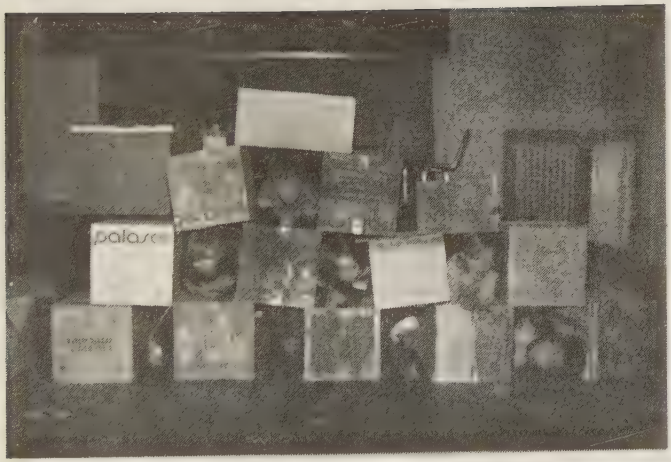
ZIEHEN, G.Th: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. 2. Aufl. Berlin 1926

ZIMMERMANN, K.-W.: Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Berlin 1969

ZIMMERMANN, K.-W./KORNMANN, R./LORENZ, A.L.: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern. Jarick/Oberbriel/Wetzlar 1971

ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichenSpiel. Stuttgart 1959

ANHANG



Kinder der Spielgruppe

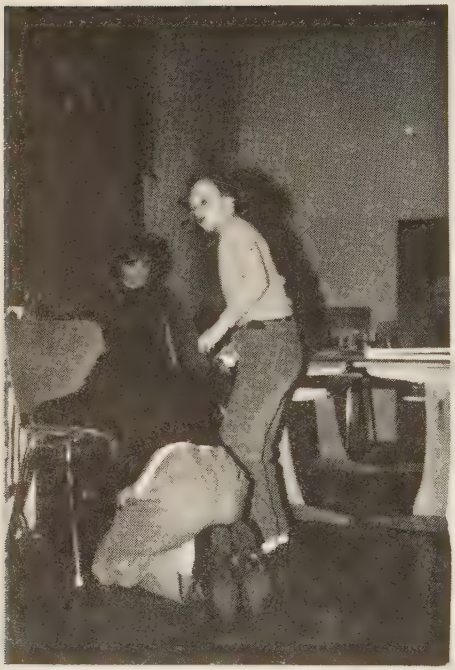
1. Phase des gebundenen Spiels (4.2.1.)

Sensibilisierungsübung: "Blindenführen" per Summton

Blindenführen" per Fingerspitzenkontakt

Stegreif- und Interaktionsspiele

Stegreif- und Interaktionsspiele



2. Phase der Erkundung und Organisation (4.2.2.)

Informations- und Erkundungsgänge: Polizeiwache

Polizeiwache

3. Phase der Konfliktbewältigung (4.2.3.)
-Spielvorbereitung- (4.2.3.1.)

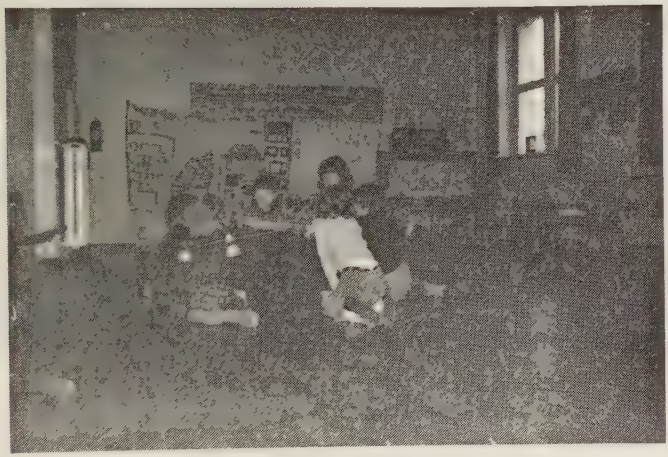
Aggressionsspiel: "Tigerkampf"(Pantomime)

"Tigerkampf"

Spielvorbereitung: Aggressionsspiel "Tigerkampf"

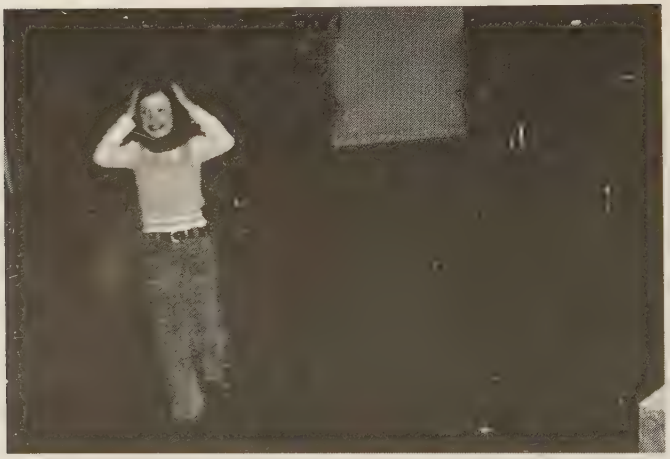
Spielvorbereitung: "Tigerkampf-"

Entwicklung einer Spielszene: " Peggys Mütze" (4.2.3.2.)
(Handlung - Rollen)



Entwicklung einer Spielszene (4.2.3.2.)

"Peggys Mütze" (pantomimisch- sprachlich)



"Peggy", die Außenseiterin, mit
einer neuen Mütze

Thomas, der Klassenstar, beleidigt sie

Entwicklung einer Spielszene "Peggys Mütze" (4.2.3.2.)

- Von der Bewegung zur Sprache -

Auch Berni macht sich über Peggy lustig

Thomas, Berni und Hannes planen, Peggy zu ärgern

Der Plan ist ausgeheckt

Thomas entreißt Peggy ihre neue Mütze

- Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien - (4.2.3.3.)
1. Lösung: "Peggys Vater hilft"

Peggy holt ihren Vater in die Schule

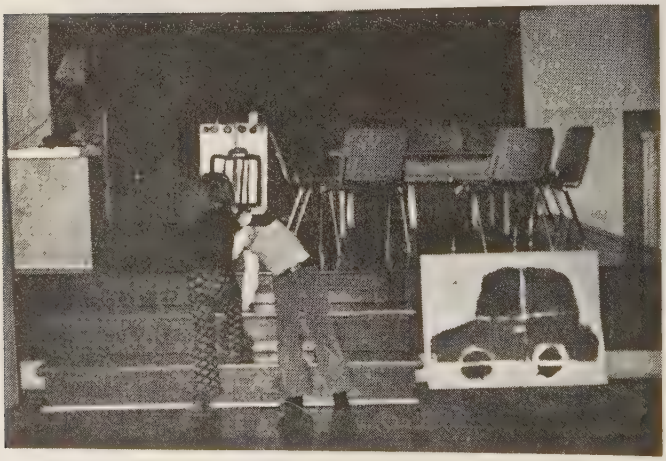
Er versucht, Peggys Klassenkameraden
ins Gewissen zu reden

Die Kinder machen sich nur über ihn lustig
und beschimpfen ihn

2. Lösung : "Der Rektor bringt Thomas nach Hause "

Der Rektor fängt Thomas nach der Schule ab
und will ihn zu seinen Eltern bringen

Thomas wehrt sich. Er hat Angst vor der Strafe seiner Eltern.



3. und 4. erweiterte Lösung : "Peggy schwänzt die Schule"
" Peggy ist wieder in der Schule"

Thomas, Berni, Hannes und Annemarie
haben keine Lust zu rechnen

Der Lehrer entdeckt, daß Peggy fehlt

Rollenwechsel : Spielleiter spielt den Lehrer, da Rollenunklarheiten bestehen

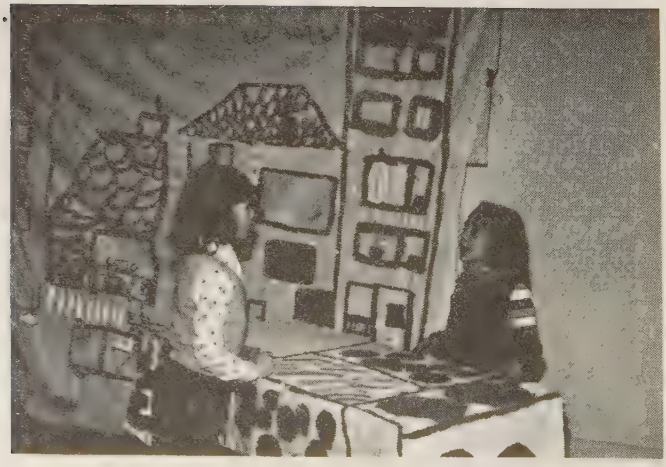
Peggykommt nach längerem Schwänzen wieder in die Schule. (Rollenwechsel: 'Peggy' wird nun von derselben Schülerin gespielt, die vorher 'Annemarie' spielte, da einige Kinder der Spielgruppe fehlten.)

4. erweiterte Lösung: "Peggy ist wieder in der Schule"

Peggy hat eine schlechte Diktatzensur bekommen

Der Lehrer erfährt, warum Peggy solange die Schule geschwänzt hat. Peggy fühlt sich weiter ausgestoßen. Die Jungen werden nachdenklich.

4. Lösung : " Peggy arbeitet auf dem Markt"



Peggy fragt bei der Marktfrau nach Arbeit

Die Marktfrau erklärt Peggy ihre Arbeit

Peggy darf Kisten stapeln

Thomas entdeckt, warum Peggy die Schule schwänzt

5. Lösung : "Thomas darf nicht mitspielen"

Peter, Hannes und Berni haben sich mit
Peggy versöhnt und spielen zusammen

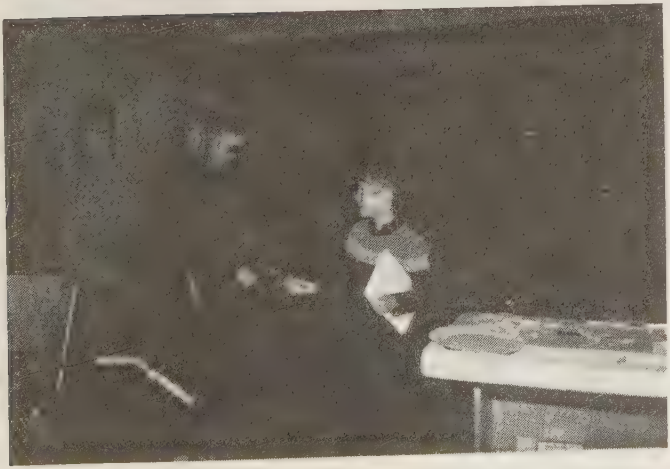
Als Thomas mitspielen will, weisen sie
ihn zurück, weil er weiter gemein zu Peggy war.

6. Lösung : "Peggys Geburtstag"

in Peggys Wohnung. Peggys Mutter
deckt den Tisch

und bereitet ein Geburtstagsessen vor

Berni



und Hannes kommen mit Geschenken

Thomas schaut zum Fenster herein.
Er ist nicht eingeladen.

Geburtstagskaffee

Rollenumkehr der Rollen: Peggy und Thomas. Thomas ist von Peggy und ihrer Mutter doch noch eingeladen worden. Die Kinder sind zunächst ängstlich und mißtrauisch.

Aber Thomas ist froh, nun wieder mitspielen zu dürfen

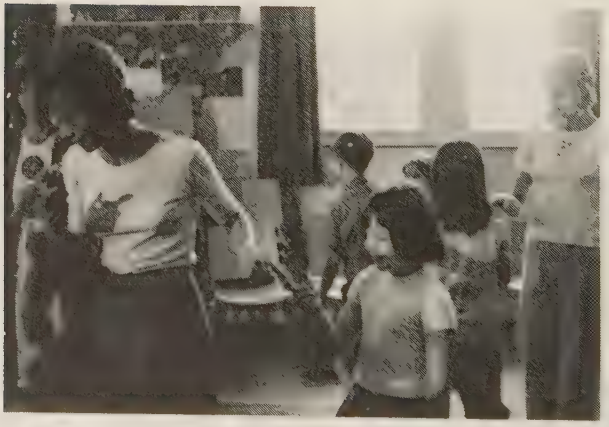
Es werden viele, lustige Spiele gespielt

Abschluß- Spielfest mit Lehrern und Schülern (4.2.2.7.)

Gruppenpantomime

"Blindenführen"

Zu Zweit pantomimisch eine Glasscheibe tragen



"Blindenführen"

Die Spielgruppe führt einen Wechselgesang vor

Die Bar nach dem Spielfest

Fragebogen (Beispiel)

Name des Schülers:	Petra L.
Datum:	10.2.74
Frage:	"Wen magst du?"

Schüler	am liebsten	gerne	ist mir egal	nicht gerne	gar nicht
1. Petra L.	2	1	0	-1	-2
2. Christiane W.	X	1	0	-1	-2
3. H.-Peter Z.	2	X	0	-1	-2
4. Sylvia B.	2	X	0	-1	-2
5. Harald R.	2	1	0	X	-2
6. Michaela H.	2	1	0	-1	X
7. Hedwig D.	2	X	0	-1	-2
8. Jakob L.	2	1	0	X	-2
9. Inge S.	2	1	X	-1	-2
10. Harald M.	2	1	0	X	-2
11. Uwe H.	2	X	0	-1	-2

Beispiel:

Wähler	Gewählte 1	2	3	4	5	6
1	-	2	1	4	1	3
2	3	-	4	5	2	2
3	2	4	-	3	1	2
4	1	5	2	-	1	1
5	1	6	2	3	-	3
6	4	3	1	4	2	-
	11	20	10	19	7	11
$\bar{x}$	2,1	3,15	1,8	3,1	1,1	2,1
s	1,3	1,1	1,39	1,79	0,8	1,6

Durch diese Darstellungsweise sind die Beliebtheitspositionen nicht nur rang-, sondern auch intervallskaliert abbildbar.

Auf diese Weise wurden die in Tabelle 1 aufgeführten Beliebtheitswerte berechnet.

Die für jeden einzelnen Beliebtheitswert mitgeteilte Streuung gibt Auskunft darüber, inwieweit sich die Klasse im Hinblick auf den eingestuften, durchschnittlichen Beliebtheitswert einig ist. Bei großer Streuung besteht eine geringere Einmütigkeit als bei geringer Streuung.

Gemäß Fragestellungen wurden die in Tabelle 1 erhaltenen Daten weiterverarbeitet.

B e i s p i e l

Anhang-Tabelle 2

Beurteiler: Elke

Name: Gabi

Stichprobe: 12^{05} - 12^{15}

1	dominant	1	2	3	4	5	6	7	submissiv
2	autoritär	1	2	3	4	5	6	7	tolerant
3	engagiert	1	2	3	4	5	6	7	distanziert
4	aktiv	1	2	3	4	5	6	7	passiv
5	selbstbezogen	1	2	3	4	5	6	7	gruppenbezogen
6	kritisch	1	2	3	4	5	6	7	unkritisch
7	entschlußfreudig	1	2	3	4	5	6	7	zögernd
8	kritisierend, negativistisch	1	2	3	4	5	6	7	akzeptierend
9	zielstrebig	1	2	3	4	5	6	7	planlos
10	kooperativ	1	2	3	4	5	6	7	einzelgängerisch
11	sicher	1	2	3	4	5	6	7	unsicher
12	gelöst	1	2	3	4	5	6	7	verkrampft
13	reflektiv	1	2	3	4	5	6	7	impulsiv
14	unkonventionell, frei	1	2	3	4	5	6	7	förmlich, ritualistisch
15	diszipliniert	1	2	3	4	5	6	7	undiszipliniert
16	sensibel, einfühlsam	1	2	3	4	5	6	7	unsensibel, grob
17	selbstbewußt	1	2	3	4	5	6	7	schüchtern
18	konzentriert	1	2	3	4	5	6	7	unkonzentriert
19	interessiert	1	2	3	4	5	6	7	desinteressiert
20	durchsetzungsfähig	1	2	3	4	5	6	7	schwach
21	selbständig	1	2	3	4	5	6	7	unselbständig
22	innovativ	1	2	3	4	5	6	7	nachahmend

Anhang-Tabelle 4

Faktor 1	Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbehauptung vs Unselbständigkeit und Unsicherheit		
	dominant	-	submissiv
	kritisch	-	unkritisch
	entschlußfreudig	-	zögern
	sicher	-	unsicher
	gelöst	-	verkrampft
	unkonventionell	-	förmlich, ritualistisch
	durchsetzungsfähig	-	schwach
	selbständig	-	unselbständig
	innovativ	-	nachahmend
Faktor 2	Gruppenbezogenes, partnerbezogenes vs egozentrischem, gruppenfeindlichem Handeln		
	tolerant	-	autoritär, intolerant
	gruppenbezogen	-	selbstbezogen
	akzeptierend	-	kritisierend
	kooperativ	-	einzelgängerisch
	reflexiv	-	impulsiv
	sensibel, einfühlsam	-	unsensibel, grob
Faktor 3	Aktives, interessiertes vs passivem, uninteressiertem Verhalten		
	konzentriert	-	unkonzentriert
	interessiert	-	desinteressiert

LEBENSLAUF

Geboren am 22.1.1944 in Bad Driburg als erstes Kind der Eheleute Wilhelm und Hilde Ahlefelder. Volksschul- und Gymnasialzeit in Dortmund. Reifeprüfung an der Frauenoberschule des Mallinckrodt - Gymnasiums in Dortmund.
3-jähriges Studium an den Pädagogischen Hochschulen Köln und Münster vom SS 1964 bis einschließlich WS 1967.
Thema der Staatsexamensarbeit "Der Verlust des Ichs im Theater des Absurden. Studie zur Enthumanisierung im modernen Theater, aufgezeigt an S. Beckett 'Warten auf Godot'".
Parallel zum PH-Studium Schauspielunterricht an der Schule des "Keller-Theaters" in Köln. Bühneneignungprüfung Oktober 1965. Von April 1967 bis Dezember 1969 Tätigkeit als Volksschullehrerin. Gleichzeitig Germanistikstudium an der Universität Münster. 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Dezember 1969. Aufbaustudium der Sonderpädagogik (Fachrichtungen Lernbehinderten- und Erziehungsschwierigenpädagogik) an der PH Ruhr Dortmund, Abteilung für Heilpädagogik. Gleichzeitig Anstreben des Diplompädagogen. Heirat mit Dr. Joachim Klosterkötter im Juni 1970. Staatsprüfung für das Lehramt an der Sonderschule sowie Erwerb des Diplompädagogen Dezember 1972.
Thema der Diplomarbeit "Rollenspiel bei verhaltensgestörten Schülern". Lehrtätigkeit als ausgebildete Sonderschullehrerin an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Köln.
Seit August 1973 Wissenschaftliche Assistentin an der PH Ruhr Dortmund im Fachbereich Sonderpädagogik und Rehabilitation.
Promotion im Dezember 1976. Thema der Dissertation "Förderung 'lernbehinderter' Schüler durch Rollenspiel. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Interaktionspädagogik der 'Lernbehinderten'". Mündliche Prüfung in den Fächern Pädagogik, Soziologie, Kunst.

Veröffentlichungen:

1. "Verhaltensstörung als Problem einer Interaktionspädagogik. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis des Rollenspiels mit verhaltensgestörten Schülern." Rheinstetten 1976. In der Reihe "Mensch und Verhaltensauffälligkeit".
2. Terminus "Interaktionspädagogik" in "Sonderpädagogik", Marhold. 4. Jg. H. 3/74
3. "Förderung lernbehinderter Schüler durch Rollenspiel". Aufsatz in: "Spielendes Lernen - Lernendes Spielen". Frommberger, H. (Hrsg.) Hannover 1976

Druck: R. J. Hundt · 5 Köln 41 · Zülpicher Str. 220 · ☎ (0221) 444152